

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ОПЫТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА (В II ЧАСТЯХ)

Часть II

**Индивидуализация: подготовка,
образование, самообразование.
Опыт Томского государственного
университета по созданию условий
для обеспечения нового качества
образования**

**Кейс-исследование трансформации
образовательных программ
в классическом университете**

Серия «Практики управления
качеством образования
на основе опыта ведущих
российских университетов»

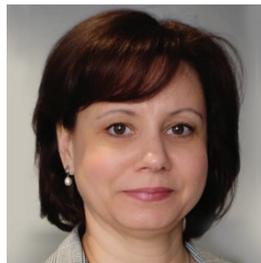
АВТОРЫ-СОСТАВИТЕЛИ:



Суханова Елена Анатольевна, канд. пед. наук, заместитель проректора по образовательной деятельности, директор Института образования ТГУ, esukhanova@mail.ru



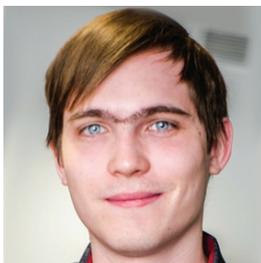
Ким Анжелика Трофимовна, младший научный сотрудник учебно-научной лаборатории индивидуализации и тьюторства Института образования ТГУ, angela.sun69@gmail.com



Отт Марина Александровна, менеджер Института образования ТГУ, mari-ott@yandex.ru



Пак Вадим Дмитриевич, менеджер Института образования ТГУ, vadick.pak@yandex.ru



Плюснин Лев Витальевич, младший научный сотрудник Института образования ТГУ, levplusnin@gmail.com



Скидан Полина Борисовна, специалист по учебно-методической работе Института образования ТГУ, p.skid@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Предисловие от редактора</u>	5
<u>Введение</u>	8
<u>Глава 1. Накануне схода лавины</u>	11
§ 1.1. Почему мы говорим о «само» образовании?	11
§ 1.2. <u>Методологический комментарий: образование и подготовка</u>	16
§ 1.3. <u>Новые программы образования и подготовки</u>	22
§ 1.4. <u>Проблемы управления инновационными образовательными проектами</u>	27
<u>Глава 2. Кейс № 1 Высшая IT Школа: успешный опыт «профессиональной школы» в создании новой образовательной нормы</u>	35
§ 2.1. <u>Исходные убеждения, история и методологические установки</u>	39
§ 2.2. <u>Трансформация взаимодействия со стейкхолдерами. Включение Школы в систему разделения труда</u>	41
§ 2.3. <u>Трансформация содержания профессиональной подготовки и работа с профессиональными кадрами</u>	42
§ 2.4. <u>Трансформация образовательного процесса</u>	48
§ 2.5. <u>Особенности программы, которые позволили выйти без потерь из пандемии</u>	55
§ 2.6. <u>Формирование идентичности</u>	59
<u>Глава 3. Кейс № 2 Высшая школа журналистики: как индивидуализация дополняет профессиональную школу</u>	69

§ 3.1. Контекст изменения образовательной программы	71
§ 3.2. Специфика модели профессиональной школы в подготовке журналиста	74
§ 3.3. Устройство образовательного процесса: образовательная программа и среда самоопределения	77
§ 3.4. Организационно-управленческие условия	85
§ 3.5. Результаты, пандемия и образ будущего	88
<u>Глава 4. Кейс № 3 «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ»: подходы к построению образования по модели Liberal Arts</u>	99
§ 4.1. Исходные убеждения, история и методологические установки	102
§ 4.2. Концепт «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ»	105
§ 4.3. Организационные, содержательные модели и схемы	110
§ 4.4. Исследования, мониторинг и аналитика	118
<u>Глава 5. Кейс № 4 На пути к «широкому бакалавриату», пример трансформации факультета исторических и политических наук (ФИПН)</u>	133
§ 5.1. Исходные убеждения, история и методологические установки	134
§ 5.2. Как устроен «широкий бакалавриат» на ФИПН	139
§ 5.3. Этапы трансформации	143
§ 5.4. Место профессиональной подготовки в «широком бакалавриате»	145
§ 5.5. Управленческие и организационные условия	146
<u>Заключение</u>	158

Предисловие от редактора

Уважаемые коллеги, разработчики и руководители образовательных программ нового типа, менеджеры программ трансформации университетов, исследователи проблем высшего образования!

С человеческим и профессиональным удовольствием хочу представить аналитическое обобщение инновационной практики научно-педагогических коллективов Томского государственного университета. Эти коллективы выступили первопроходцами в изменении образовательного процесса в классическом университете с более чем 140-летней историей.

Образовательные практики Высшей IT школы, Высшей школы журналистики, Факультета исторических и политических наук, межфакультетской группы разработчиков программы развития универсальных компетенций «Ядро бакалавриата» стали материалом для анализа не только по факту значимости для текущей деятельности университета по разработке собственной образовательной модели и создания условий для ее реализации. Это, конечно, очень важная задача в программе развития ТГУ и аналитический материал сделан, в первую очередь, для субъектов преобразований в нашем университете: для диссеминации опыта разработчиков на другие направления подготовки, фиксации проблем управления изменением образования и коллективной выработки решений оперативного и стратегического характера. Но экспертный взгляд из фокуса исследовательской программы трансформации образования позволяет нам указать на значимость анализа подобных прецедентов для постановки вопроса об образовательной реальности современного университета. Насколько эта реальность отражает решение вопроса о подготовке кадров, тянущегося с индустриальной эпохи и/или соответствует идеям самоопределения и самореализации молодого человека, живущего в эпоху тотальных изменений и неопределённости? Как инсталлируется концепт и механизмы индивидуализации в сложно устроенную практику современного университета? Меняют ли подобные программы дидактику высшего образования? Самообразование это идеальное и недостижимое представление о содержании и результатах образовательного процесса или это планируемый навык, который может быть освоен студентом в особых образовательных практиках? Какой трансформационный потенциал должен быть накоплен

в университетском образовании, чтобы произошел переход к новой образовательной парадигме и какие управленческие условия могут и должны этому поспособствовать?

Эти вопросы являются концептуальными для команды Института образования ТГУ и поэтому мы с разрешения авторов-разработчиков программ выступили архивариусами, интерпретаторами и бережными «сопроводителями» в истории становления новых образовательных практик. Мы формировали материалы кейсов, используя документальную базу программ и интервью с лидерами; реагировали на замечания авторов и в процессе согласования дорабатывали картину образовательной реальности ТГУ и версию об университетском образовании в целом. Прошу принять нашу благодарность за СО-участие в аналитической работе руководителя Высшей IT школы Олега Алексеевича Змеева и его ключевых соавторов Татьяну Семеновну Кетову, Данилу Александровича Соколова, Дениса Олеговича Змеева; декана Факультета журналистики Илью Юрьевича Мясникова и заместителя декана по учебной работе Анну Федоровну Цырфу, команду реформаторов программ Факультета исторических и политических наук в лице декана Жанны Анатольевны Рожневой и эксперта-методиста Виктора Юрьевича Соколова, группу проекта «Ядро бакалавриата». В период подготовки издания ушла из жизни Юлия Станиславовна Осаченко, руководитель проекта «Ядро бакалавриата», к описанию кейса которого она относилась с большим трепетом. Ее команда продолжает развивать практику, несомненно, оказывающую значимое влияние на образование в университете. Надеюсь, что наш дружеский экспертно-аналитический взгляд на вашу практику, теоретическое и эмпирическое ее обобщение позволит другим авторским коллективам сделать свой шаг на пути построения образовательных программ нового типа.

Хочу отдельно сказать об аналитической группе Института образования, включенной в работу. Во-первых, это междисциплинарная группа. Исходя из своей личной образовательной истории, принадлежности к научным и образовательным школам, они выбирали свой контекст для анализа практик и свою позицию в общей работе. Так у нас в группе оформились разные позиции и типы держателей теоретической фокусировки и аналитических инструментов. Философский взгляд на образование как самообразование держал Лев Плюснин (лаборатория философии образования Института образования). Контекст методологического различия

образования и подготовки стал значимым фокусом для Анжелики Ким (лаборатория индивидуализации и тьюторства Института образования). Управление разработкой и реализацией образовательных программ как управление инновационным образовательным проектом рассматривает Марина Отт (отдел сопровождения инновационных образовательных проектов). Практика создания среды для индивидуализации, образовательного самоопределения стала предметом анализа для команды тьюторской службы, представленной Вадимом Паком и Полиной Скидан. На мой взгляд, разнородность содержательных оснований и позиций сделала работу группы очень сложной, но интересной. Читатель может обратить внимание на то, что стилистика и модальность текстов в разных разделах различна. Мы осознанно не стали унифицировать тексты, чтобы еще раз подчеркнуть гетерогенность образовательной реальности университетов в настоящее время. Во-вторых, аналитическая группа – молодая как по возрасту, так и по опыту в подобных работах. Поэтому кое-где читатель может почувствовать некоторую резкость и кажущуюся безапелляционность суждений, но это вызвано горячим желанием группы изменить практику образования в лучшую сторону и я, как редактор, не могу не приветствовать и не поддержать эти стремления.

Готовы продолжить разговор на экспертных семинарах Института образования.

С надеждой и уверенностью, что аналитический материал будет полезен,

Елена Суханова,
директор Института образования
Томского государственного университета

Введение

Переход к новому технологическому укладу, называемому в зависимости от терминологических предпочтений третьей промышленной революцией или индустрией 4.0, очевидно является серьезным вызовом для системы образования. В отличие от предыдущей технологической формации, сегодня у профессиональных сфер размываются границы и становятся неустойчивыми контуры.

В настоящее время вопрос о том, чему и как учить, стоит особо остро, а ответ на него не является тривиальным. Наиболее заметно это в свете разнообразной критики в адрес отечественной системы высшего образования со стороны потенциальных работодателей. Отечественные вузы зачастую обладают неадекватным представлением о том, какого специалиста они поставляют на рынок труда и какого специалиста там ждут. Вкупе с глубокими философскими и методологическими проблемами системы современного отечественного образования это дает основания для серьезных опасений за ее будущее.

Целью настоящего исследования является эмпирическое проявление и теоретическое обоснование прецедентов появления в университетах новых образовательных программ. Мы надеемся показать на анализе кейсов, как в современных университетах сосуществуют традиционные и инновационные процессы, как они трансформируются под новые задачи образования и подготовки. Сегодня во многих университетах, и Томский государственный один из них, предпринимаются попытки трансформации образовательных программ в соответствии с требованиями времени. В данном исследовании представлены кейсы, на которых можно увидеть, как команды разработчиков образовательных программ гуманитарных факультетов и факультета, связанного со сферой IT, пытаются решить проблему целей и содержания учебных дисциплин. Дисциплины должны обеспечить получение студентами научного знания? Отвечать на образовательный запрос студента? Способствовать трудоустройству выпускника? Авторы исследования полагают, что ключевые дидактические новшества и формы образовательной практики, опробованные разработчиками, могут стать составными элементами образовательной модели классического университета, адекватного современным реалиям. Общим для всех кейсов является фокусировка разработчиков на мегатренды: практико-ориенти-

рованность в образовании, сотрудничество с рынком труда, модульность образовательного процесса, индивидуализация. Ввиду двух последних фокусов эти программы могут выступать как завершенные образовательные единицы, так и в рамках общей экосистемы. Значимым фактором в реализации программ в последнее время стал вопрос обеспечения эпидемиологической безопасности студентов и перевод образовательного процесса в онлайн-формат.

Описание кейсов будет иметь следующую структуру: во-первых, будет дан методологический и организационный контекст разработки новой программы, сформулированы ключевые проблемы, на которые ориентировались разработчики. Во-вторых, будут описаны элементы программы: содержание и организация образовательного процесса, используемые форматы, технологии, организация внеучебной деятельности, оценивание и т. д. В-третьих, будут сформулированы организационные условия, при которых данные программы стали возможными.

Анализ кейсов нами выполнен из следующих фокусов: используется авторами-разработчиками концепт подготовки или концепт образования, как авторами понимаются и обеспечиваются условия индивидуализации, каковы принципиальные управленческие условия разработки и реализации подобных программ? Основания для анализа кейсов представлены нами в первой части книги. Мы полагаем, что высокое внимание к проблемам индивидуализации в образовании во многом связано с содержанием образования самого по себе и лежит в области дихотомии «само» образования и «не само» образования. Авторский коллектив убежден, что образование изначально носило характер «само» образования и что в настоящее время складываются условия и запрос к тому, чтобы сделать его массовым и тем самым ответить на вызов современности о многообразии и внимании к уникальности.

Мы разделяем точку зрения, что современное образование находится в кризисной ситуации и требует преобразования. Во многом это связано с устареванием индустриальной модели высшего образования. Конечные формы грядущих изменений пока не ясны, но мы надеемся, что через анализ прецедентов удастся приоткрыть завесу тайны над тем, как высшее образование может выглядеть в недалеком будущем.

Стоит признать, что система современного образования все еще находится в ситуации выбора между процессами, которые принято называть

«подготовкой» и «образованием». На наш взгляд, сложность этого вопроса заключается в том, что ясность и в некотором смысле простота первого понятия находится в невероятном контрасте с дискуссионностью второго понятия. Экскурс в данный вопрос важен, поскольку все представленные прецеденты, так или иначе, склоняются к одной из методологий, что во многом определяет их содержание. Для анализа кейсов нам пришлось сделать информационно-аналитический обзор материалов, характеризующих то, каким образом должны выглядеть образовательные программы «профессиональных школ», Liberal arts и «широкого бакалавриата». Мы полагаем, что наш читатель – это разработчик или руководитель образовательной программы. Поэтому особое внимание нами уделено выделению критериев для анализа и сопоставления кейсов из фокуса организационно-управленческих условий, необходимых для разработки и масштабирования таких образовательных программ.

Первым будет рассмотрен кейс Высшей IT Школы ТГУ (HITs) как пример «профессиональной школы», которая ориентирована на актуальный рынок труда и готовит специалистов «под ключ».

Далее мы рассмотрим кейс Высшей школы журналистики (ВШЖ), который, на наш взгляд, продемонстрировал специфику гуманитарных профессиональных школ. Он показал, как возможно сочетать элементы разнообразных образовательных моделей в контексте профессиональной школы, подготовить востребованных специалистов и обеспечить широкий спектр образовательных траекторий.

Третьим материалом для настоящего исследования выступила практика образовательной программы «Ядро бакалавриата». Эта программа формирования универсальных компетенций реализуется в межфакультетском формате для студентов первого и второго курсов сразу нескольких гуманитарных факультетов. Последним по счету, но не по значению, будет рассмотрен кейс Факультета исторических и политических наук (ФИПН) ТГУ, который ориентирован на построение модели «широкого бакалавриата» в отдельно взятом факультете. В заключении будут охарактеризованы перспективы рассматриваемых образовательных программ в контексте существующей формации университета, будет дано представление о том, какой эта формация должна стать в ближайшем будущем и в чем заключается специфика индивидуализации в концепте подготовки, образования и самообразования.

Глава 1. Накануне схода лавины¹

§ 1.1. Почему мы говорим о «само» образовании?

Дискуссии о том, каким должно быть образование – современное и отвечающее прагматическим ожиданиям, очевидно, появились не сегодня и, возможно, даже не пару сотен лет назад, на заре индустриальной эпохи. Эти дискуссии преследуют нас с тех пор, как рефлексивное отношение к обучению вообще стало возможным, т. е. с момента появления философии как особой формы постмифологического миропонимания.

Сегодня очевиден фокус на индивидуализацию образования. Ученику предоставляется возможность выбора образовательного пути, построение своего индивидуального учебного плана. Создается впечатление, что это невероятная инновация после массовой неиндивидуальной подготовки индустриальной эпохи. Однако индивидуализированное образование, которое иногда называют самообразованием, совсем не ново. Новыми, безусловно, являются формы институциональной организации процесса, но не сама форма образования. В этом смысле основной тезис данной главы заключается в следующем. Само по себе образование изначально предполагало ориентацию на человека, предлагало ему самостоятельно ставить свои цели и оценивать результаты. Иными словами, оно было «само» по своей природе. Образование «не само» появилось намного позднее, в тот момент, когда стало необходимо массово транслировать некоторую унифицированную картину мира, имеющую статус «истинной».

Если проводить разделение между терминами, то «само» образование будет образованием с центральной ролью субъекта, а ключевой деятельностью будет деятельность «учения» в противоположность «обучению». Субъект обязан сам продуцировать нормативности учебного процесса, следовать им посредством собственной воли и самостоятельно оценивать результат. «Не само» образование предполагает «обучение», а не «учение». Нормативности и цели образовательного процесса регламентированы внешней структурой, результаты оцениваются посредством уни-

¹ Название этой главы позаимствовано у одноимённой работы М. Барбера, К. Доннелли и С. Ризви с целью передать аналогичную метафору неизбежных изменений, нависших над сферой образования, предпосылки которых копились многие годы.

версальной шкалы, а отклонение от правил не поощряется. В современном мире мы обычно имеем дело со смешанной моделью, когда обе формы имеют место. Однако обычно существует уклон в ту или иную сторону.

Современная европейская история знает довольно много «первых» учебных заведений (платоновская академия, пифагорейское братство, академия Исократа и т. д.), а также движение софистов в Греции. Очевидно, что ранние учебные заведения существовали и вне эллинской цивилизации, однако до нас дошло очень мало информации о них. У всех учебных объединений той эпохи было нечто общее, во-первых, участие в такого рода обществах было в целом добровольным, а иногда даже платным. Во-вторых, одновременно существовало достаточно много учителей, школ и обществ с альтернативными взглядами, что вкупе с добровольностью и уже появившимися риторикой и культурой логического обоснования своей позиции позволяло делать выбор между разными «образовательными программами». Этот выбор фактически ограничивался только финансовыми возможностями клиента и географией. Таким образом, «само» образование было уделом исключительно аристократии, тогда как понятия массового образования не существовало.

В античности образование понималось через концепт «Пайдэ́йи». Этот концепт вводится Платоном в диалоге «Государство» через миф о пещере, где Пайдейя понимается как восхождение от иллюзорного к нескро́тости. В. Йегер, анализируя диалог Платона «Протагор», пишет, что Сократ проводит оппозицию между пониманием Пайдейи софистов и Пайдейи Сократа. Суть аргументации Сократа в следующем: софисты как учителя учат либо техне, либо тому, как лучше прожить свою жизнь, дают образование, однако их основа базируется на гедонистическом начале – благо то, что приятно. То есть софистическая Пайдейя – это восхождение к приятному. Сократ же вводит тезис о том, что все что разумно, то есть благо, так как добродетели, которые по своей сути являются частью блага, проистекают из знания. Никто не ошибается добровольно и, следовательно, никто осознанно не стремится к страданиям, даже храбрец, который просто знает, чего стоит бояться, а чего нет¹. Сократ тем самым вводит Пайдейю как восхождение к знанию.

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет, 2001. 358 с.

Ключевой аспект Пайдеи можно усмотреть в диалоге «Алкивиад I». В рамках этого диалога Сократ спрашивает у Алкивиада, намеревающегося выступить перед афинянами, знает ли он что такое справедливость, узнал ли он это от мудрого учителя или открыл это знание сам¹? По ходу диалога выясняется, что Алкивиад этого не знает, на что Сократ предлагает ему обратить внимание на свою душу, «заботиться о себе». Практика заботы о себе суть восхождение к арьете (благу) через знание, иными словами, «забота о себе» – это практика античной Пайдеи.

Таким образом, становится ясно, что античное образование имело в качестве основного своего концепта метафору Пайдеи, или восхождения, через практику «заботы о себе», т. е. через практику индивидуального образования и личную ответственность. Момент персональной ответственности за эту «заботу» и восхождение впоследствии будет заимствован христианской теологией как из догматических, так и из прагматических соображений, впрочем, как и концепт Пайдеи в целом. В. Йегер пишет, что христианская церковь трансформировала античную Пайдею в Пайдею Христа². Так восхождение к благу в европейской культуре стало пониматься как восхождение к Богу или уподобление Христу как образцу добродетельного поведения.

Несмотря на появление единообразной картины мира, что должно было бы предвосхитить появление «не само» образования, средневековый университет заимствует образовательную модель от академии Платона. Посещение лекций добровольное, учителя могут трактовать священное писание и натурфилософию не идентично, что позволяет говорить о сохранении значительной доли эпистемологического плюрализма.

Первая значимая попытка формирования «не само» образования была, по всей видимости, предпринята Я. А. Коменским. Предложенная им классно-урочная система была ответом на сдвиг в антропологическом понимании человека. Коменский описывал природу человека так: человек живет растительной (внутри своего тела), животной (по своим поступкам) и духовной жизнью³. Смысл образования – развивать духовную

¹ Платон Диалоги. М.: Эски, Антология мысли, 2015. С. 81–82.

² Йегер В. Раннее Христианство и греческая пайдеи. М.: Греко-латинский кабинет, 2014. 28 с.

³ Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 81.

сферу, тем самым не давая животной силе превалировать над духовной. Человек должен быть, во-первых, разумным созданием: «это значит все исследовать и давать всему имена и все исчислять, т. е. знать и иметь возможность назвать и понять все, что находится в мире»¹. Во-вторых, созданием, владычествующим над всеми другими созданиями: «это значит приспособлять надлежащему назначению все вещи и не подчиняться никакому существу, даже собственной плоти, хорошо знать, где, когда, каким образом и до какого предела благоразумно пользоваться каждой вещью»². В-третьих, созданием, представляющим радость для своего творца: «это значит, в точности представлять совершенство своего первообраза»³.

Коменский предлагал создать специальные учреждения – школы, и аргументировал это тем, что человека следует образовывать, иначе он никогда не станет человеком (в своей книге он приводит примеры с детьми-«маугли», которые не смогли стать людьми сами по себе⁴). Важно понимать, что Коменский предлагал обучать всех и мальчиков, и девочек, а также людей всех социальных слоев, иными словами, он предлагал ввести массовое образование⁵. Однако, поскольку образовывать всестороннее могут не все родители, следует отойти от античных (аристократических) образцов организации образовательного процесса и передать эти функции новому социальному институту – школе. Основная задача школы по Коменскому быть «кузницей людей», развивать духовное начало и готовить человека к «царству божьему».

Очевидно, в этой аргументации скрывались и прагматические основания, связанные с зарождением нулевой промышленной революции, т. е. со значительным усложнением хозяйственных и производственных процессов, что начало предъявлять новые требования к трудовой квалификации. Традиционный процесс получения, упаковки и передачи знания более не мог считаться адекватным ввиду стремительного роста скорости жизни и скорости оборота знаний.

¹ Там же. С. 87.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 102.

⁵ Там же. С. 115.

Появление «не само» образования обуславливается потребностью в формировании более сложной социальной и экономической организации, где генерализованная передача знания становится необходимым условием развития общества. В дальнейшем тезисы Коменского о массовом «не само» образовании будут развиты, с одной стороны, в рамках структуры гумбольдтовского университета, направленного на профессиональную подготовку исследователей, с другой стороны, в рамках французской Ecole Polytechnique направленной на подготовку инженеров. Эти две модели «не само» образования сегодня обычно классифицируются как классическое и техническое образование.

Ключевая проблема в том, что сегодня «модели высшего образования, получившие широкое распространение во второй половине XX в., больше не работают»¹. Во многом эти изменения продиктованы изменениями системы разделения труда. Но также они продиктованы нарастающим социальным неравенством, изменением структуры потребления и частичным переходом образования в онлайн. Университеты классического типа вынуждены конкурировать с массовыми открытыми онлайн-курсами. Стоимость подготовки специалиста возрастает и уже все меньше студентов способны платить за качественное обучение.

Современные образовательные программы находятся в ситуации, когда изменения в отраслях настолько молниеносны, что учебные планы устаревают еще до того, как студент заканчивает программу бакалавриата. Все чаще возникает потребность в постдипломной профессиональной переподготовке и в обучении в течение всей жизни. И, как уже было упомянуто ранее, традиционная единица индустриальной эпохи, описывающая сумму умений и навыков – профессия, теряет свои очертания и превращается в профессиональную сферу, которая многократно пересекается с другими сферами.

Решение данной проблемы в очередной раз подводит нас к ключевой оппозиции «образование» против «подготовки», «учение» против «обучения». Образовательным программам необходимо самоопределяться в этой дихотомии, а классическому университету искать пути для согласования этих программ, чтобы не распасться на независимые части.

¹ Доннелли К. Ризви С. Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / пер. с англ. Н. Микшиной [Электронный ресурс] // Вопросы образования. М., 2013. № 3. 157 с.

Концепту «подготовки» соответствуют разнообразные «профессиональные школы», которые направляют все свои ресурсы на решение проблемы актуальности учебных планов, чтобы студент мог эффективно встраиваться в систему разделения труда. Концепту «образования» соответствует модель «свободных искусств» (Liberal arts), которая ставит целью образование всестороннего человека, однако не берущая на себя ответственность за включение студента в систему разделения труда. И модель «широкого бакалавриата» вкупе с магистратурой, которые пытаются совместить образование и подготовку в рамках одной образовательной программы, а не в рамках экосистемы программ.

Для того чтобы дать представление читателю о разнице между понятиями «образование» и «подготовка», а также между «обучением» и «учением», следующий параграф представляет собой методологический комментарий.

§ 1.2. Методологический комментарий: образование и подготовка

На сегодняшний день наиболее релевантной современности является модель разделения «образования» и «подготовки», предлагаемая в работах П. Г. Щедровицкого. Щедровицкий выделяет пять основных вызовов, относительно которых образование меняет свои основания, осмысленно или ситуативно.

1. Новые технологии в образовании, которые приводят к возрастанию конкуренции (например, между онлайн- и офлайн-обучениями).

2. Изменения институционального ядра системы образования и подготовки (когда привычные институты заменяются не институциональными или нетрадиционными институциональными формами).

3. Третья промышленная революция, включая изменения самого человека. Возникают иные требования к компетенциям.

4. Изменение социокультурных институтов.

5. Смена онтологии. Конкуренция 4-х основных онтологий (историческая, космологическая, научная, методологическая).

Меняется институциональное ядро сферы образования. Традиционные институты, которые до недавнего времени обеспечивали процессы образования и профессиональной подготовки основной массы населения,

вытесняются новыми образовательными формами, которые в будущем обретут конкретные институциональные формы. К таким новым образовательным формам можно отнести: семейное образование, корпоративные образовательные программы, образовательные центры, профессиональные тренинги, онлайн-курсы ведущих университетов и пр. Новая образовательная среда создаёт много возможностей для расширения собственного образовательного потенциала, но при этом и рождает новые риски: отсутствие общих образовательных стандартов, сложность ориентации и отсутствие объективной информации (или её труднодоступность), способной дать правильное направление в потоке возможностей. Деграция традиционных образовательных институтов может привести к созданию неравных возможностей для людей, обладающих разными возможностями доступа к образовательным ресурсам. В связи с этим, анализируя и «пересобирая» институциональное ядро сферы образования, необходимо определить, что станет тем концептом нового ядра, которое сможет преодолеть риски, и вокруг которого, можно будет сформулировать новую дидактику, новую онтологию.

Щедровицкий различает два процесса или, скорее, два типа деятельности: учение и обучение. Обучение отличается от учения тем, что в них по-разному (в паре учитель – ученик) определяется управляющая позиция. В учении управляющая позиция закрепляется за учеником, в обучении – за учителем. В этом контексте именно учение устанавливается в качестве основы, вокруг которой формируется институциональное ядро сферы образования. А основным элементом и результатом учения становится индивидуальная образовательная программа (ИОП). Рассматривая ИОП, необходимо выделить два её аспекта: процесс создания программы и её результат. Процесс создания ИОП – это, с одной стороны, процесс исследования, погружения в образовательное пространство, а с другой – самостоятельный выбор направления движения в этом пространстве. С одной стороны, человек погружён в деятельность, а с другой – он постоянно возвращается к собственным смыслам, которые создают цели образовательной деятельности. Этот комплексный, многовекторный процесс определяет цели учения.

Цель учения – сформировать умение быть деятельным, умение быть продуктивным в разных типах деятельности, овладеть способностью к продуктивному действию. Кроме этого, важно также овладеть

способностью к самоопределению, соотносить цели общей деятельности с личными смыслами. Учение становится той образовательной деятельностью, в которой сочетается деятельностный подход в образовании и теория развития личности. Основываясь на этом, строится рабочая онтология – «педагогика продуктивного действия»¹.

Естественно, что этот подход основан на понимании того, что такое продуктивное действие (Рис. 1). Продуктивное действие всегда имеет намеренность, базируется на культурных нормах, реализуется в коммуникации, во времени и пространстве. Для построения схемы продуктивного действия мы берём четыре вектора:

- пространственно-временной вектор (горизонтальный),
- мыслительный (вертикальный),
- культурные нормы (диагональный),
- коммуникативный (диагональный).

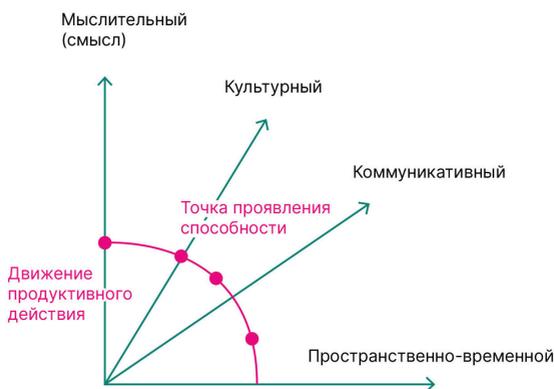


Рис. 1. Схема движения продуктивного действия

Используя данную схему, можно рассмотреть также становление личностных или мыслительных способностей. Способность раскрывается в момент, когда движение продуктивного действия проходит через плоскость какого-либо вектора. Так в плоскости мыслительного вектора находятся такие процессы как рефлексия, понимание и критическое мышление.

¹ Щедровицкий П. Г. Проблема педагогики продуктивного действия: лекция [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/p1YO410BjXc> (дата обращения: 17.01.2021).

Наличие данных способностей в человеке позволяет раскрыть его способность к продуктивному действию, а также верно и обратное: реализация продуктивного действия позволяет развивать данные способности.

Вертикальным измерением продуктивного действия является осмысленность или «смысл» действия. Нетрудно заметить, что на практике смысл действия часто связан с замыслом действия, в который включены и те культурные нормы, которые как основа сопровождают нас во всём, что мы делаем. Замысел состоит из цели или предполагаемого результата.

Реализация – это вторая неотъемлемая часть продуктивного действия, которая всегда следует за своим замыслом. Реализация включает в себя коммуникацию и внешние ресурсы, которые соответствуют пространственно-временному вектору, т. е. продуктивное действие реализуется через коммуникацию в пространстве и во времени. Реализация состоит из ресурсов (внешних и внутренних), средств, техник и инструментов, с помощью которых цель достигается, а также из осуществлённого результата.

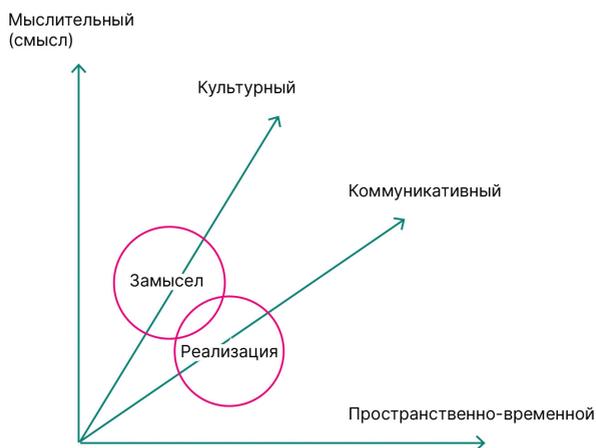


Рис. 2. Элементы продуктивного действия¹

Пересечение полей замысла и реализации (Рис. 2) – есть то, что задаёт условия действия, к ним относятся объекты и предметы практической деятельности, которые задают требования к её осуществлению.

¹ Щедровицкий П. Г. Проблема педагогики продуктивного действия: лекция [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/p1YO410BjXc> (дата обращения: 17.01.2021).

Итак, к замыслу мы относим целеполагание, а к реализации – выбор средств. Цели возникают в ситуациях, когда необходимо вовлечь в осуществление деятельности других участников и достичь с ними взаимопонимания. Цель есть указание на результат деятельности (а также на продукт, который употребляется в той деятельности, в которую передается этот результат), а также на способ её достижения. Цель определяется ценностями. Поэтому, если ценности участников деятельности не совпадают, то и совместная деятельность не складывается.

Реализация действия заключается в выборе средств. К средствам относятся:

- орудие (вещественное или знаковое приспособление для осуществления деятельности),
- система знаний, накопленных в культуре, о способах использования, границах и возможных последствиях применения орудий.

Эти элементы не рядоположены, они уровневые. Самый простой уровень – это средства. Затем идут представления, знание об объектах (онтическое представление и теоретическое знание). Самый высокий уровень – цели, в структуру которых входят ответы на вопросы, что и как делать, т. е. в структуре цели присутствуют и ценности, они туда имплицитно или эксплицитно заложены. И, например, если наши общие цели не содержат общих ценностей, то и не будет общей деятельности. Каждый следующий уровень управляет предыдущим. Важно понять, как педагогика может работать с каждым из этих уровней.

Внутри педагогики есть три процесса, которые сориентированы на знаниях, средствах и целях: образование – на знаниях, подготовка – на средствах, воспитание – на целях.

Эти процессы влияют на получение определенных результатов: подготовка формирует орудия и средства, воспитание – ценности и их иерархии, образование – объект и онтологию.

Выше мы указывали на то, что учение, как особый тип деятельности, основано на управляющей позиции учащегося (и в этом случае осознанность целей является одним из важных элементов учения) и возрастающей роли воспитания в этой деятельности.

Говоря о таком процессе как воспитание, формирующем умение ставить цели и создавать иерархию ценностей, следует отметить, что игнорирование важности воспитания, именно в этом контексте, привело к

проблеме современных детей: отсутствию умения ставить цели, понимать, что приоритетно в выборе целей, или отличать значимое от незначимого в ценностной ориентации. В текущей ситуации, когда целеполагание становится одним из самых слабых элементов продуктивного действия, а интенция к действию всё менее выражена, дефицит педагогов, работающих со «смыслом», компенсируется появлением новых педагогических профессий, восполняющих этот дефицит. Одной из таких профессий является профессия тьютора. Именно тьютор сопровождает учащегося в его индивидуальном образовательном пути, помогая осознать свои цели, осмыслить свой образовательный маршрут и построить свою ИОП.

Но вернёмся к образованию и подготовке, в нашем контексте следует снова подчеркнуть, что подготовка оснащает человека средствами и инструментами, а образование позволяет объективировать реальность и работать с ней на уровне онтологий. Нашей задачей не является противопоставление образования подготовке, скорее определение тех областей, где каждая из них будет уместна. А также рассмотреть, каким образом самоопределение и самостоятельность проявляются в образовании и в подготовке.

Таким образом, данный методологический комментарий определяет разницу между «образованием» и «подготовкой» в традиционной системе образования, но несомненно то, что, говоря о полноте продуктивного действия, мы не можем разделять замысел и реализацию, «образование» и «подготовку». В связи с этим мы предполагаем, что концепт «учения» может представить продуктивное действие в его полноте. Новые инновационные образовательные программы тяготеют к тому, чтобы включать в себя и «образование», и «подготовку». Это наблюдение позволило сформулировать вопросы к разработчикам новых программ.

1. Насколько в процессе разработки программы проявилась полнота продуктивного действия? Наличествуют ли замысел и реализация?

2. Позволяет ли образовательная программа раскрыть способность к продуктивному действию у студентов?

3. К чему относится программа: к профессиональной «подготовке» или «образованию»?

4. Как раскрывается способность к самоопределению в разных программах?

5. Какие дефициты есть в программе, которые проявляются в работе с самоопределением студентов?

Отвечая на эти вопросы, авторы исследования надеются прояснить важные моменты в содержании образовательных программ. Как будет показано далее, в трех из четырех программ будут пытаться применять и характерные для «образования», и характерные для «подготовки» подходы. Возможно, это обусловлено потребностью в индивидуализации, однако исследование не располагает количественными данными, способными подтвердить или опровергнуть это предположение. Важно также и то, что эти прецеденты открывают новые перспективы в переосмыслении модели «классического университета» в свете кризисных явлений в сфере образования. Этот вопрос заслуживает отдельного исследования, поэтому в данной работе будет затронут лишь косвенно.

§ 1.3. Новые программы образования и подготовки

В конце историко-философского экскурса мы упоминали три модели: «профессиональные школы», Liberal arts и «широкий бакалавриат». Далее мы рассмотрим кейсы по каждой из моделей, но для начала следует дать теоретический обзор, как такие программы должны выстраиваться. Как впоследствии станет ясно, обозреваемые программы очень редко находятся в традиции только какой-то одной модели и зачастую используют методы других, даже если на публике этого не декларируют.

Liberal arts, или образование по модели «свободных искусств», известна еще со времен поздней античности. В этой модели отражались навыки необходимые для ведения спора и мореплавания. В. Йегер пишет: «В сочетании с грамматикой и диалектикой риторика стала основой формального образования Запада. Вместе они образуют так называемый (со времен поздней античности) тривиум, который вместе с квадривиумом составил систему семи свободных искусств»¹. Квадривиум содержал в себе математику, геометрию, астрономию и ритмику (мусическое искусство). Фактически аристократическое «само» образование в античности и в средние века представляло собой образование по данной модели. Современное понимание модели свободных искусств несколько отличается. Д. Беккер в работе «Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет, 2001. Т. 1. 367 с.

не является» приводит следующее определение модели Liberal arts: «Современное образование по модели свободных искусств и наук представляет собой систему высшего образования, призванную воспитывать в учащихся желание и способность учиться, критически мыслить и умело выражать свои мысли, а также воспитывать граждан, способных стать активными участниками демократического общества. Такую систему отличает гибкий план обучения, совмещающий широту дисциплинарного охвата с глубиной изучения предмета, поощряющий междисциплинарность и предоставляющий студентам максимально возможную свободу выбора. Кроме того, модель реализуется через ориентированную на студента педагогику – интерактивную и вовлекающую учащихся в работу с текстами как в аудитории, так и за ее пределами»¹ (курсив авт. – Прим. ред.). Таким образом, современное образование по модели свободных искусств делает ставку на междисциплинарность. Беккер подчеркивает, что такого рода модель не обязательно предполагает исключительно гуманитарное образование², хотя на практике гуманитарные специальности используют её более охотно.

Характеристики модели Liberal arts.

Цель. Всестороннее развитие личности, направленное на подготовку человека к стремительно меняющейся общественной, культурной, технологической и экономической действительности³.

Учебные планы. Студент свободен в выборе интересующих его курсов и фокуса научно-исследовательской деятельности⁴. Однако данный выбор ограничен рамками с целью обеспечить «не только широту, но и глубину изучения»⁵. Обычно для этих целей существует система из обязательных курсов и курсов по выбору, а также задано минимально возможное количество курсов для того чтобы получить диплом. Оно обычно измеряется в кредитах.

¹ Беккер Д. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно не является // Проблемы либерального **образования**: Сборник статей. СПб., 2012. С. 17.

² Там же. С. 19.

³ Беккер Д. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно не является // Проблемы либерального **образования**: Сборник статей. СПб., 2012. 21 с.

⁴ Там же. С. 22.

⁵ Там же. С. 23.

Преподавание в значительной степени интерактивно. Преподаватель находится в постоянном диалоге с учащимися, применяются технологии перевернутого класса. Упор делается не на зазубривание материала, а на способность в нем ориентироваться и давать ему критическую оценку.

Ключевые структурные элементы – академический план и продуманная система оценки. По словам Д. Беккера: *«Академический календарь, система оценки студентов и расписание занятий должны укреплять такие основы либерального образования, как широта диапазона и глубина изучения, а не подрывать их»*¹ (курсив авт. – Прим. ред.).

В отличие от других моделей, представленных в этом обзоре, модель «свободных искусств» не берет на себя ответственность за трудоустройство выпускников, возлагая этот процесс целиком на плечи выпускника. Он должен либо встраиваться в систему разделения труда (СРТ) через обнаружение лагун, до этого не артикулированных для институтов конвейерной подготовки, либо создавать собственную СРТ как предприниматель.

«Профессиональные школы» берут свое начало в отношениях ремесленника и подмастерья. В эпоху ранней индустриализации они претерпели значительные изменения, но ключевой аспект остается актуальным и по сей день – это освоение навыков практической деятельности, необходимых актуальной системе разделения труда, непосредственно от лица, владеющего этими навыками.

По принципу профшколы было организовано «не само» образование. В первую очередь эту модель представляли разнообразные училища, появившиеся в новое время. Самыми известными представителями и по сей день являются: «классический университет», или гумбольдтовский университет, направленный на профессиональную подготовку исследователей. А также Ecole Polytechnique (Политехническая школа), которая готовит инженеров. Она появилась во Франции и заложила основы политехнического образования. В отечественной истории образования обе модели нашли себе место и воплотились в структуре программ специалитета и аспирантуры, а также в программах профессиональных училищ.

¹ Там же. С. 27.

Характеристики модели «профессиональных школ».

Цель. Подготовка кадров «под ключ» для различных производственных задач. Предполагается, что выпускник профшколы должен сразу встраиваться в систему разделения труда.

Учебные планы достаточно жестко ограничены спецификой профессиональной школы. В современных моделях, где заложен функционал индивидуализации, все равно существуют «критические курсы» обеспечивающие подготовку. Заметен уклон в сторону снижения тематического охвата, в пользу увеличения глубины изучения предмета.

Преподавание ориентировано на практику, четкое выполнение операций и умение делать продукт. Профессорско-преподавательский состав должен иметь большой практический опыт и постоянно повышать свою квалификацию. По отношению к студенту преподаватель находится в позиции мастера, а критическое осмысление устоявшихся процедур может быть даже вредным.

Это, конечно, не означает, что «профессиональные школы» остаются неизменными, инновации в них происходят, но не на уровне освоения навыков, а на уровне практики.

Ключевой структурный элемент – это профессиональный стандарт, который задает шкалу оценки освоения навыков. Поддержание профессионального стандарта актуальным самая сложная задача профшколы.

«Профессиональная школа», в отличие от модели свободных искусств, берет на себя ответственность за включение выпускника в систему разделения труда. В идеальном варианте студента должны завербовать в компанию еще до окончания его обучения. Таким образом, постдипломное трудоустройство является основным показателем эффективности «профессиональной школы».

Модель «широкого бакалавриата» представляет собой нечто среднее между «профессиональной школой» и полноценным Liberal arts. В нем содержатся элементы для индивидуализации образовательного процесса. Эффективность индивидуализации сильно зависит от того, насколько широкий предлагается выбор курсов, а качество обучения зависит от того, возможно ли поддерживать высокий уровень преподавания на каждом из них.

Характеристики «широкого бакалавриата».

Цель. Подготовка специалиста широкого профиля, имеющего в своем арсенале разнообразный набор навыков, который отвечает его индивидуальным способностям и потребностям.

Учебные планы максимально разнообразные, обычно ограниченные качеством и количеством профессорско-преподавательского состава. Также имеет смысл говорить об институциональных ограничениях национальных систем образования. Если профессиональные стандарты легко кодифицируются в рамках системы образования, а Liberal arts сегодня признается как отдельное образовательное направление, то «широкий бакалавриат» старается мимикрировать под существующий образовательный стандарт той или иной специальности.

Преподавание. Для «широкого бакалавриата» характерен плюрализм в методах преподавания. В рамках бакалавриата такого типа находят свое место как практико-ориентированные предметы (наличие производственной практики), так и теоретические курсы, направленные на освоение знаний о мире и способов взаимодействия с ним.

Однако здесь кроется ключевое отличие «широкого бакалавриата» от Liberal arts. В рамках образования по модели свободных искусств делается упор на развитие навыков работы с текстом и критического мышления, а не на изучение фактов той или иной дисциплины. «Широкий бакалавриат» же предполагает разнообразие курсов и тем самым направлен на построение уникального набора компетенций, который зачастую требует степень освоения материала на уровне «профессиональной школы», со всеми преимуществами и недостатками. Таким образом, «широкий бакалавриат» готовит уникальных специалистов, а Liberal arts дает инструменты для работы с уникальными текстами и феноменами.

Ключевым структурным элементом, так же как и в случае с моделью свободных искусств, будут правильно построенный учебный план и адекватная система оценки, позволяющая студентам подбирать курсы в соответствии с личными интересами и способностями.

Важное отличие от Liberal arts заключается в том, что в результате мимикрии под национальный образовательный стандарт «широкий бакалавриат» частично берет на себя ответственность за включение выпускников в систему разделения труда. Однако эта функция зачастую не вы-

полняется, и в конечном счете выпускник предоставлен сам себе, как и в рамках модели свободных искусств.

§ 1.4. Проблемы управления инновационными образовательными проектами

Разработка и запуск образовательных программ, представленных ниже в кейсах, шли в проектном режиме. Для Томского государственного университета такие проекты носят инновационный характер, поскольку в большинстве случаев образовательные программы не разрабатывались и не проектировались – составлялся учебный план программ из перечня дисциплин, практик, который реализовывался профессорско-преподавательским составом кафедры, факультета и частично привлеченными из числа работодателей преподавателями (как связка содержания с рынком труда). И только в последние годы идет активная деятельность профессорско-преподавательского коллектива университета именно по проектированию образовательных программ. Формируется понимание, что образовательную программу сегодня необходимо рассматривать как социально-экономический продукт, с которым университет выходит на рынки услуг и труда, следовательно, в нем должны отражаться интересы разных стейкхолдеров.

Программа сегодня выступает связующим элементом сферы образования и индустрий, необходима связь содержания системы образования с объективной социально-экономической ситуацией, что, в свою очередь, определяет особые требования к программам. Поэтому в университете их разработка реализуется как инновационный образовательный проект, ведь невозможно решить новые задачи, отвечая на обозначенные выше вызовы современного образования старыми способами.

При определении образовательного проекта в данной работе авторы опираются на его трактовку, предложенную О. М. Краснорядцевой как «форму развития и реализации образовательной деятельности, в качестве интегративных планируемых проектных результатов планируется выделять образовательные эффекты, образовательные результаты, образовательные услуги и образовательные продукты»¹.

¹ Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. Томск: Издательский дои Томского государственного университета, 2016. С. 79.

Далее О. М. Краснорядцева¹ уточняет, что продуктом образовательного проекта являются непосредственно разработки, такие как сами образовательные программы, методики, учебно-методические материалы и средства и т. п. При этом продукты какого-либо одного проекта могут и должны использоваться для тиражирования в других видах образовательных практик. Выделяя образовательные результаты в проекте, О. М. Краснорядцева² определяет их как новообразования, порождаемые в проекте, например, новые способы деятельности, компетенции или новые субъектные позиции, а также создание нового продукта, который может быть получен сверх основного и вызвать необходимость реализации нового проекта. Под эффектами образовательного проекта она понимает образовательные результаты, недостаточно осознаваемые или проработанные разработчиками проекта, что не позволяет четко определить их как планируемые образовательные результаты.

Каждая инновационная образовательная разработка (программа или модуль, разрабатываемые и реализуемые как проект) включает в себя управление не только организационными процессами, но и процессами педагогического проектирования, в результате которых создается образовательный продукт.

Однако практика реализации проектов в университете выявила сложность взаимодействия инноваций и традиций в образовании. Например, проекты, направленные на разработку принципиально новых моделей подготовки и образования: «профессиональная школа», Liberal arts и «широкий бакалавриат», влекут за собой изменение содержательных и организационно-управленческих условий образовательного процесса, которые приходят в противоречие с существующими нормами образовательной деятельности, действующими регламентами организации образовательного процесса, со структурными и организационными условиями их реализации. В частности, принципы формирования учебных групп, нормы времени педагогических работников, условия их отбора для участия в таких программах, функционально-нормативное определение новых ролевых позиций и т. п.

Традиционно управление проектами рассматривается как совокупность множества видов управленческой деятельности по таким основным

¹ Там же.

² Там же.

направлениям, как планирование и управление содержанием, сроками и технологиями работ; управление качеством; персоналом; ресурсами, рисками и изменениями, а также управление информацией и коммуникацией в ходе проекта. Перечисленные направления охватывают все этапы выполнения проекта: инициацию, планирование, исполнение, контроль и завершение. Также управление проектами рассматривается как методология организации планирования, руководства, координации трудовых, финансовых, материально-технических ресурсов на протяжении всего проектного цикла, направленная на достижение его целей путем применения современных методов и технологий управления.

Для выделения специфики управления инновационными образовательными проектами в данном исследовании мы опираемся на методологию гуманитарного управления образовательными инновациями, разработанную Г. Н. Прозументовой.

В работах, посвященных исследованиям гуманитарного управления образовательными инновациями, Г. Н. Прозументова пишет, что образовательный проект следует считать формой организации и управления инновационной деятельностью в образовании, при которой осуществление образовательного проекта и достижение его эффективности обусловлены управлением проекта, а качество инновационной деятельности изменением управления¹.

Это означает, что управление инновационной деятельностью в проекте становится ключевым фактором, обуславливающим возможности изменений в образовательной практике. Субъектом управления инновационной деятельностью выступает проектная команда, которая по мнению Прозументовой, является не только условием реализации проекта, но и результатом проекта, поэтому эффективная организация и управление проектом в образовании во многом зависит именно от деятельности команды и характеризуются ее развитием как субъекта управления и качеством изменения управления.

Устойчивость, таких сложившихся проектных команд – субъектов управления инновационной деятельностью, с присущей им управленче-

¹ Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. Томск : Издательский дои Томского государственного университета, 2016. 108 с.

ской позицией дает возможность формирования университетского сообщества и закрепления инновационной деятельности в практике.

Поэтому качество управления проектом по разработке и реализации новых образовательных программ и проявление субъектной позиции управления проектной командой становятся фокусом анализа как ключевые для успешного выполнения проекта.

На наш взгляд, рефлексивный анализ управления проектом дает понимание насколько успешными являются данные практики с точки зрения достижения проектных целей, насколько отрефлексированы и описаны содержательные, технологические, организационные и управленческие условия реализации новых программ как продуктов с целью их масштабирования и какие результаты и эффекты могут влиять на трансформацию образования.

А также очень важным видится анализ взаимодействия проектной команды как субъекта управления с разными уровнями управления образованием университета и во внешнем контуре проекта, поскольку разрешение противоречий между «новыми», порождаемыми инновационными образовательными проектами, и существующими нормами образовательной деятельности есть предмет обсуждения, влияния на трансформацию образовательного процесса через механизмы инновационного управления.

Для анализа качества управления проектом и его успешности авторами предлагается использовать аналитическую карту, учитывающую особенности этапов замысла, реализации и завершения (рефлексии) инновационных образовательных проектов, которые мы детализировали в предлагаемых кейсах аналитических карт. Эти карты позволяют собрать и систематизировать информацию о ходе деятельности в рамках образовательной программы, о ее характеристиках и результатах.

Полученную информацию можно использовать как для контроля руководителю программы (проекта), так и как новое знание о программе. Оценивание является одной из функций управления программой и позволяет рассматривать ожидаемые полученные результаты, контекст и причинно-следственные связи, чтобы понять, что было достигнуто, а что нет¹. Оценка предполагает глубокий анализ хода и результатов программы, а

¹ Оценка программ: методология и практика. М.: Престо-РК, 2009. 396 с.

также причин отклонения от плана, чтобы вынести суждение о программе, повысить эффективность программы и разработать планы на будущее.

Полагаем, что данная аналитическая карта будет полезной прежде всего проектным командам как своего рода инструмент самоконтроля для постоянного сопоставления задуманного на этапе замысла продукта с тем, на что выходит команда в ходе реализации проекта, для оценки эффективности управления в проекте. Хотя стоит отметить, что перечень предложенных нами параметров не является исчерпывающим.

1. Замысел проекта:

– команда имеет четкий замысел программы (сформулированы ее миссия, цель и задачи, обоснована логика программы);

– команда определила и оценила потенциальные риски, связанные с реализацией программы;

– команда определила и оценила возможные позитивные и негативные эффекты программы, являющиеся прямыми или косвенными, запланированными или непреднамеренными следствиями ее реализации;

– команда оценила образовательный продукт на соответствие определенным «потребительским» качествам с точки зрения заказчика: «что, кто и для чего „его“ будет использовать»;

– команда имеет доказательную базу и свидетельства того, что образовательный продукт соответствует целевым качественным характеристикам.

2. Реализация проекта:

2.1. Содержание программы:

– команда имеет конкретизированную, описанную и обоснованную содержательную модель реализации программы, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт.

2.2. Технологическое устройство программы:

– команда проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную технологическую модель программы, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт.

2.3. Кадровое обеспечение и требования к компетенциям:

– команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные данные о необходимой штатной численности ППС (ставки, люди) и требования к их компетенциям (для каких дисциплин/организованностей и с какими компетенциями нужны преподаватели).

ли и другие сотрудники, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса (на одну группу студентов));

- команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм формирования штата ППС и других сотрудников, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса программы;

- команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм поддержания и наращивания компетентностного уровня преподавателей и сотрудников, участвующих в реализации и обеспечении программы;

- команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные предложения по функционалу для институционализации новых ролевых позиций, участвующих в организации и реализации программы.

2.4. Ресурсное обеспечение:

- команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации лабораторно-аудиторного фонда;

- команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к затратности (финансовой) на реализацию образовательной и ресурсной составляющих программы;

- команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации среды, в том числе электронной, поддерживающей разные образовательные форматы.

2.5. Учебно-методическое обеспечение:

- команда образовательного проекта имеет нормативный пакет документов образовательной программы;

- команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные методические требования фиксирующие: содержательно-технологический ход реализации дисциплин, наличие верифицированных контрольно-измерительных материалов и оценочных средств для проведения разных форм оценки и аттестации образовательных достижений студентов, формы сопровождения обучающихся.

2.6. Организационное обеспечение:

- команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия внутри проекта для управления программой;

– команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия во внешнем контуре проекта для управления программой.

3. Общий контур управления:

– команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные позиции и их функционал в проекте с точки зрения реализации соответствующей деятельности и обеспечения выхода команды на целевой образовательный продукт;

– команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные механизмы сбора, анализа информации об образовательной программе с целью управления;

– команда проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм принятия управленческих решений (кто, на основе какой информации, каких оснований, решений);

– команда проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия на разных уровнях управления образованием НИ ТГУ (внешним контуром) в решении стратегических вопросов проекта;

– команда проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно качественное сопоставление и его анализ в отношении замысла проекта и полученного образовательного продукта;

– команда проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможен перенос или масштабирование образовательного продукта;

– команда проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить эффект, пользу, становление новых культурных норм в случае переноса или масштабирования образовательного продукта;

– команда проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить роль проекта / проектной команды для повышения качества образования, трансформации образования, ответа на внешние вызовы.

Представленные ниже вопросы позволяют понять, из какого фокуса авторы анализируют управление инновационным образовательным проектом:

1. Насколько отрефлексирована деятельность команды, ее результаты на каждом из этапов проекта (замысел, реализация, завершение)?

2. Насколько определены, проанализированы и описаны условия реализации программы, определяющие выход на планируемый продукт и позволяющие его масштабировать?

3. Как проявлена субъектная позиция команды проекта во внутреннем и внешнем контуре проекта?

4. Какие дефициты испытывает команда при осуществлении управления?

Далее мы предлагаем вам ознакомиться с четырьмя кейсами, которые частично соотносятся с нашим видением, а частично нет. Именно в этом несоответствии и заключается самое главное – отличие теории от практики.

Глава 2. Кейс № 1 Высшая IT Школа: успешный опыт «профессиональной школы» в создании новой образовательной нормы

1. Команда разработчиков практики.

Змеев Олег Алексеевич, доктор физико-математических наук, профессор кафедры программной инженерии Института прикладной математики и компьютерных наук, проректор по цифровой трансформации, руководитель Высшей IT школы.

Кетова Татьяна Семёновна, старший преподаватель кафедры прикладной информатики Института прикладной математики и компьютерных наук, исполнительный директор научно-образовательного центра «Высшая IT школа».

Змеев Денис Олегович, программист, проектный менеджер управления цифровых решений ТГУ, ассистент кафедры прикладной информатики Института прикладной математики и компьютерных наук.

Соколов Данила Александрович, начальник управления цифровых решений ТГУ, ассистент кафедры прикладной информатики Института прикладной математики и компьютерных наук.

2. Факультет/подразделение, где реализуется программа.

Научно-образовательный центр «Высшая IT Школа» (англ. Higher IT School).

3. Годы реализации.

15.06.2017 г. в ходе работы стратегической сессии был представлен и успешно прошел защиту проект новой модели подготовки программных инженеров.

12.07.2017 г. в Томском государственном университете появились две абсолютно новые программы по направлению «Программная инженерия»: одна – на русском, а вторая – на английском языках, основной идеей которых был поиск нового формата подготовки современных разработчиков программного обеспечения. 01.09.2018 г. на базе этих программ было создано абсолютно новое структурное подразделение – научно-образовательный центр «Высшая IT Школа», его чаще всего называют просто НИТс.

4. Модель программы: «профессиональная школа» по подготовке программных инженеров.

На сегодняшний день Высшая IT Школа (далее Школа) предлагает свою модель построения «профессиональной школы». Модель базируется на четырех структурных единицах:

- актуальное профессиональное ядро,
- мышление,
- soft skills,
- self competence.

Для «профессиональной школы» характерна фокусировка на актуальное профессиональное ядро. Профессиональное ядро складывается из нескольких элементов:

- профессиональные компетенции (прежде всего инженерные: умение проектировать продукт, умение разрабатывать, умение тестировать и т. п.),
- знание стеков технологий,
- знание языков программирования,
- готовность переобучить себя под решение конкретной задачи.

В данном прочтении профессионального ядра не меньшую роль играет и правильно сформированное мышление:

- предлагается новая парадигма мышления (уже не объектная, но ещё не программирующая),
- основной фокус обучения Школы – программная инженерия.

Принципы «профессиональной школы»:

- решение практических задач – основа предметов,
- «профессиональная школа» – корпоративный университет, программа – оператор экосистемы,
- кластерность профессиональной подготовки,
- основной формой обучения выступает управление самостоятельной работой студентов через специально организованную среду,
- преподаватель работает в индустрии.

5. Цели программы:

- качественная подготовка специалистов для ИТ-отрасли в тесном партнерстве с лидерами ИТ-индустрии,
- апробация и внедрение передовых международных практик организации образовательного процесса,

– завоевание репутационного превосходства ТГУ как лидера в сфере ИТ-образования в международном и российском информационном пространстве.

6. Учебные планы (примерно как устроены).

Модель учебного плана:

– первые два года студенты готовятся по программе, основанной на международном профессиональном стандарте, по окончании двух курсов студент достигает уровня junior в ИТ-индустрии, что позволяет ему найти достойную практику в ИТ-компании;

– фиксация на профессиональной роли происходит на практике после второго курса (в ИТ-отрасли профессиональные роли более или менее зафиксированы). Этот выбор осознан, так как практика в компании позволяет студенту попробовать разные роли в режиме реального времени;

– на третьем курсе происходит выбор трека: исследовательского, инновационного или профессионального. Треки условно соответствуют трём профессиональным областям: разработчик-исследователь, разработчик-предприниматель, разработчик;

– существуют две контрольные точки: первую контрольную точку студенты проходят после второго курса, выбирая компанию, в которой они будут проходить практику, вторая точка – выпускной проект на четвертом курсе.

7. Преподавание (как преподают / ключевое требование к ППС).

В школе идет разделение на собственный профессорско-преподавательский состав (ППС) и привлеченных профессионалов из ИТ-индустрии.

В Школе есть три позиции, каждая из которых принимает участие в определении содержания образования: преподаватель, преподаватель-представитель профессии, представитель команды управления.

Работа с ППС имеет матричную структуру. В Школе есть ставки, но нет постоянного набора преподавателей. Они имеют временные контракты с НИТс, предметом которых является планируемый образовательный результат и форма проведения обучения.

В Школе есть разнообразные форматы обучения (принцип «шведского стола»), главное – студенту должно быть всегда интересно. Разным форматам соответствуют разные профессиональные позиции. Средства

передачи компетенций сосредоточены на преподавателе, именно преподаватель, обладая достаточной свободой в выборе дидактических средств, самостоятельно определяет, как и чему он обучает.

8. Ключевые структурные элементы (без которых программа не реализуема и обеспечивающие ее уникальность).

Ключевые моменты, без которых была невозможна реализация программы:

- правильный замысел программы, нацеленность на понятный и перспективный результат («профессиональная школа», кластерность индустрии, опора на стейкхолдеров);

- работа в команде, административный ресурс в лице опытного организатора, позиционность в команде, отработка каждым членом команды своего функционала;

- поступательность развития программы, ориентация на масштабирование (от «профессиональной школы», которая решает вопрос насыщения индустрии кадрами через предпринимательский и исследовательский треки, к созданию лучшей «профессиональной школы»).

Уникальность программы заключается в специально созданной среде:

- которая становится экраном деятельности (перевернутый класс, работа в команде + инженерные компетенции),

- является цифровой средой, которая воспроизводит профессиональные протоколы,

- воспроизводит профессиональную среду и профессиональную коммуникацию,

- воспроизводит среду ИТ-компаний,

- воспроизводит преемственность, когда старший курс работает с младшим курсом, а также корпоративный стиль в одежде для каждого курса,

- воспроизводит «школьность» – возрастная инициация, что удерживает преемственность и взросление,

- создаёт ощущение сопричастности к общему делу, общему «духу» Школы, что позволяет очень быстро интегрировать новичков в общий образовательный процесс и создать традиции Школы.

§ 2.1. Исходные убеждения, история и методологические установки

По всей видимости, авторы всех представленных в настоящем исследовании кейсов (Высшая IT Школа не исключение) придерживались убеждения, что мы живём в условиях возрастающего кризиса, который охватывает всё более широкие и глубокие уровни социальной, экономической и культурной жизни. Это создает новые вызовы, на которые, прежде всего, должны ответить социальные институты. Одним из таких институтов является система высшего образования.

Здесь и далее мы будем излагать те основания, которые выступили катализатором разработки или методологическим указателем для новых образовательных программ. Очевидно, что авторы образовательных программ подошли к каждой из них со своими убеждениями и ценностями. Прояснение этих моментов должно обогатить наше понимание процесса конструирования инновационных образовательных программ.

Команда Высшей IT Школы полагает, что современное положение вещей заставляет нас по-новому посмотреть на существующие нормы образовательной деятельности и способы её реализации, закреплённые в культуре. В те периоды, когда развитие устойчиво, общество живёт в условиях сформировавшейся нормы, которая отражает отрефлексированный опыт, закреплённый в культуре. Зафиксированная норма соответствует условиям и практике её применения. В то же время применение этой нормы влияет на непосредственный опыт людей, включённых в деятельность; создавая результат, они исходят из того, что нормой является именно эта деятельность и именно этот способ её реализации (Рис. 3).

В период устойчивого развития не возникает сомнения, что существующие нормы не соответствуют реальному положению вещей, но всё меняется в тот момент, когда у общества наступает период кризиса. Когда оказывается, что существующие нормы, закреплённые в культуре, а также способы их реализации не адекватны текущему моменту. И тогда в обществе возникают люди, группы людей, организации или сообщества, которые пытаются изменить существующую норму или создать новую. В какой-то момент старая и новая нормы начинают конфликтовать друг с другом, они также могут некоторое время сосуществовать, но приходит время и отжившая норма уступает своё место вновь со-

зданной, более адекватной действительности. Необходимо зафиксировать то, что настоящий момент – это момент кризиса и трансформации нормы (Рис. 3).

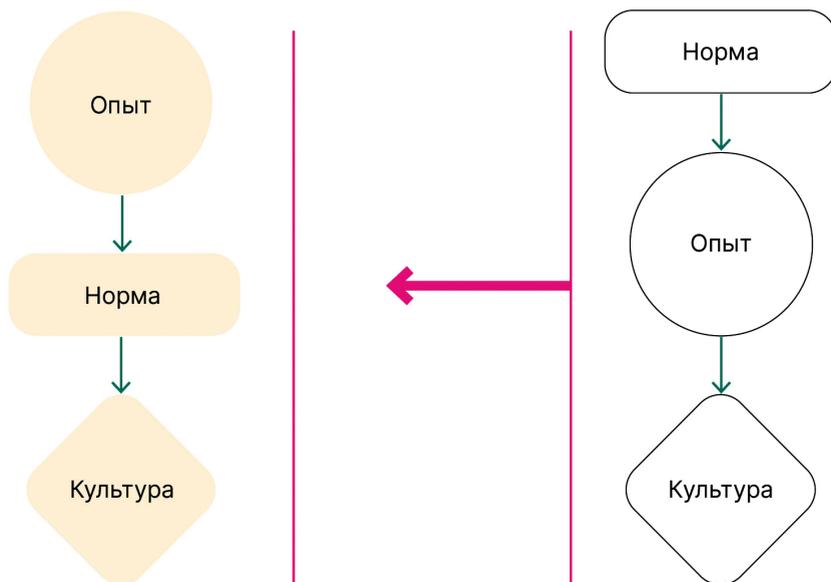


Рис. 3. Рабочая схема 1: Трансформация нормы (желтый – старая норма, белый – новая)

Трансформация норм образовательной деятельности будет касаться:

- изменения содержания учебного материала и образовательного контента,
- изменения способов и методов обучения/учения,
- изменения образовательной инфраструктуры, способов коммуникации и конфигурации образовательной среды.

Таким образом, возникающие новые образовательные форматы (образовательные программы) будут представляться интересными в том случае, если адекватно отвечают на такие вопросы:

1. Как и какие новые образовательные программы высшего образования достаточно безболезненно и быстро адаптировались к условиям пандемии COVID-19 и перешли к смешанному обучению?

2. Насколько отрефлексирован этот опыт, возможно ли его отчуждение и/или масштабирование в других условиях?

3. Рождает ли этот опыт новые культурные нормы и возможна ли на их основе трансформация образования в период кризиса и перехода к новому технологическому и экономическому укладу?

Очевидным на сегодняшний день является изменение условий взаимодействия между теми, кто «заказывает» образование, и теми, кто его осуществляет. Эти изменяющиеся условия уже некоторое время наблюдаются в практике взаимодействия стейкхолдеров и «профессиональных школ». В нашем контексте это – Высшая IT Школа ТГУ.

§ 2.2. Трансформация взаимодействия со стейкхолдерами. Включение Школы в систему разделения труда

Ниже представлена схема, воспроизводящая деятельность Школы, в конце цикла деятельности которой получается выпускник как результат или продукт (Рис. 4). Разница между результатом и продуктом проявляется при введении в схему второго контура.

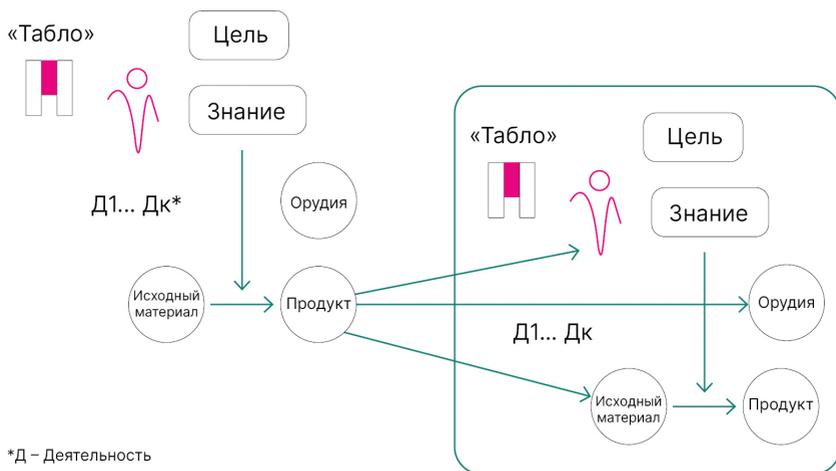


Рис. 4. Рабочая схема 2: Про результат и продукт до (слева) и после (справа) введения второго контура

Результат превращается в продукт в том случае, когда результатом деятельности начинают пользоваться другие, т. е. когда результат используется в качестве исходного материала для следующей деятельности, встроенной в цепочку СРТ. Взаимодействуя со стейкхолдерами или с будущими партнёрами программы, Школа предлагает им «продукт» – выпускника, который необходим для организации деятельности, тем самым Школа встраивается в общую СРТ и «продукты» Школы становятся важными для организации деятельности стейкхолдеров. В этот момент и возникает партнёрство, ведь партнёры заинтересованы в качественных кадрах и готовы оплачивать качественную подготовку.

Необходимо подчеркнуть, что потенциальным работодателям важно то, чем обеспечено это качество. Например, образовательными стандартами, но не любыми, а теми, которые, с одной стороны, гарантируют необходимый профессиональный уровень подготовки, отвечающий реальным практическим требованиям, а с другой стороны, не требуют слишком долгого обучения. Школа ответила на этот вызов эффективно организованной практикой (на площадках компаний-партнёров) и международным профессиональным стандартом¹, предъявляемым к области подготовки кадров в ИТ-индустрии, который Школа взяла в качестве основы и который фиксирует требования к образовательному продукту.

§ 2.3. Трансформация содержания профессиональной подготовки и работа с профессиональными кадрами

Почему важно опираться на международный профессиональный стандарт? В международном опыте сложилась практика создания совместных форм взаимодействия профессионалов. Для этого существуют профессиональные ассоциации, и разработка профессиональных стандартов ведётся на их площадках. Профессиональные сообщества организуют коммуникативные площадки между представителями университетов и представителями профессионального сообщества, такие площадки син-

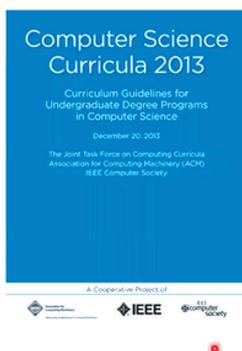
¹ https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/cs2013_web_final.pdf (last access: 17.02.2021).

хронизируют требования сообщества и понимание университетов о необходимом уровне стандартов.

Поэтому разработчики образовательных программ (ОП) опираются на международный профессиональный стандарт, который создаёт качественный уровень профессиональных требований к данной специальности.

Необходимо также было синхронизировать международный профессиональный стандарт с требованиями, предъявляемыми ФГОС к ОП Высшей IT Школы.

«Учиться у лучших»



- (1) Международный профессиональный стандарт
- (2) Knowledge Areas
 - Темы -> Топики -> Образовательные результаты
- (3) Степень владения темой
 - Иметь представление -> Решать типичные задачи -> Экспертно владеть
- (4) Что обязательно-желательно
- (5) Особенности тем (выбор технологий, платформ, инструментов)
- (6) Примеры учебных планов и дисциплин

Авторы: ACM + IEEE + Эксперты топ-300 университетов мира
Benchmark: Stanford, Carnegie Mellon University, Oxford

Рис. 5. Актуальное профессиональное ядро

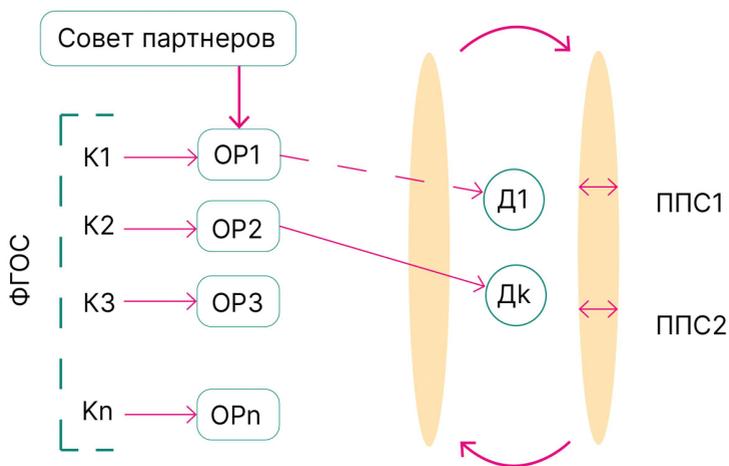
Школа делает ставку на профессиональное ядро (Рис. 5), и это – ставка на профессию, но именно эта ставка позволяет по-своему работать и на уровне soft skills, и на уровне self competence. На третьем курсе ведётся работа по формированию конструктивного мышления, студентам показывается, каким образом конструктивное мышление, характерное для программного инженера, работает на уровне практики программной инженерии (Рис. 6).

Деятельность в системе высшего образования предусматривает работу не только с профессиональными стандартами, но также с нормами, регулирующими образовательную деятельность, которые отражаются во ФГОС.

Для Школы характерна такая схема работы со ФГОС и дисциплинарным полем (Рис. 7).



Рис. 6. Модель «профессиональной школы»



Модель выпускника = Function (T, OP ...)

Рис. 7. Схема работы со ФГОС и дисциплинарным полем (К – компетенция, ОР – образовательный результат, Д – дисциплина, ППС – профессорско-преподавательский состав)

Во-первых, есть поле современных образовательных результатов, отрефлексированных мировым сообществом и применяемых в ведущих университетах мира. Во-вторых, совет партнёров даёт технологии, с помощью которых можно обеспечить эти образовательные результаты, которые переключаются на модель компетенций, зафиксированную во ФГОС. Исходя из новых образовательных результатов, перестраивается дисциплина; планируя учебный процесс и дисциплины, фиксируется тот образовательный результат для этих дисциплин, который необходимо получить. В нашем случае Школа, заключая контракт с ППС, фактически заключает контракт о том, чтобы преподаватель сформировал у студентов определённые и нужные для Школы образовательные результаты. Наличие поля образовательных результатов позволяет измерять качество работы ППС.

Организация работы с ППС. В том формате, в котором сложилась Высшая IT Школа, начинает работать матричная модель управления (Рис. 8). С одной стороны, существует Школа, в которой есть определенное количество студентов, за которым следуют ставки для преподавателей. А с другой стороны, в Высшей IT Школе нет преподавателей, которые могли бы эти ставки обеспечить. Со стороны Школы есть руководитель образовательной программы (РОП), который заинтересован в высоком качестве образовательных услуг, РОП свободен от других показателей (показатели по науке, показатели по инновационной деятельности), а со стороны университета существуют кафедры, преподавательский состав которых интересуют нагрузки, часы. На этом пересечении интересов, между РОПом и руководителем кафедры возникает предмет договора. Школа отдаёт время, аудиторную нагрузку, а кафедры предоставляют преподавателей. Школа оплачивает образовательную услугу преподавателю, который должен обеспечить необходимый Школе результат.

В рамках контракта оговариваются: образовательные результаты, которые должны быть сформированы у студентов, а также формат образовательной активности, в который «упаковывают» дисциплину. Современные студенты – это новое поколение, которое отличается иными способами восприятия информации и для них старые форматы проведения занятий в виде лекций не являются приемлемыми. Достоинством Школы является тот факт, что дисциплины отличаются не только содержанием, но и интересным форматом их проведения.

Кафедры

Есть люди — нужны ставки



Рис. 8. Матричная модель управления преподавательским составом

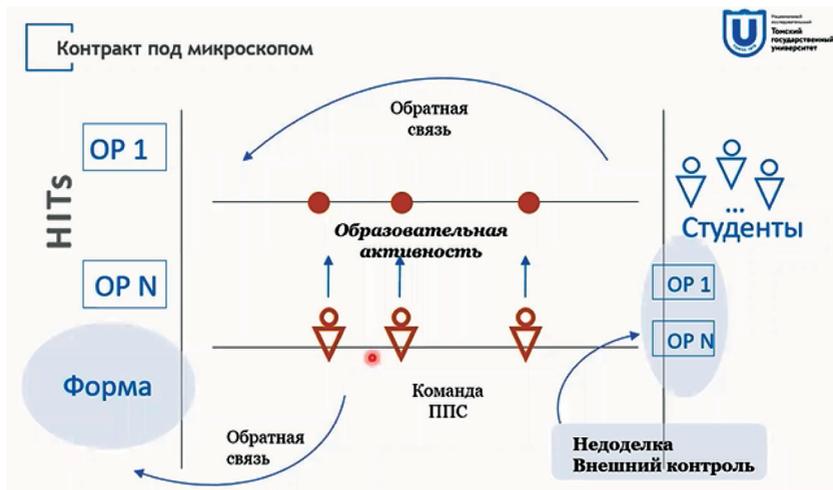


Рис. 9. Схема контракта с преподавателем

С другой стороны, в Школе есть команда ППС, которая в течение семестра проводит со студентами ряд образовательных активностей (Рис. 9). В итоге появляется группа студентов, у которых сформирован набор образовательных результатов. Если стремиться к идеальному воплощению данной модели, то в конце каждой дисциплины было бы правильно проверять образовательные результаты с помощью внешнего контроля, но на сегодняшний день в Школе есть только итоговый контроль, который замеряет всё облако образовательных результатов.

В образовательной программе существуют две петли обратной связи от студентов: с одной стороны, о качестве преподавания дисциплин, с другой – об организации форматов обучения. В результате такой работы Школа пришла к другому формату организации команды преподавателей.

В «профессиональных школах» преподаватели делятся на две категории (Рис. 10):

1. Преподаватели ППС, которые работают в университете и организуют традиционные образовательные активности.

2. Профессиональное ядро – профессионалы, которые преподают дисциплины, формирующие профессиональный образовательный результат, в этом смысле, даже будучи сотрудниками университета, они строят свою карьеру как программные инженеры.

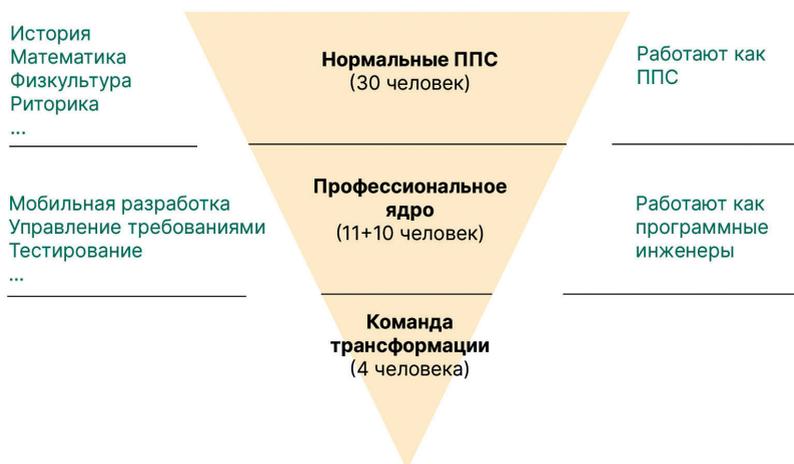


Рис. 10. Соотношение позиций в команде

Для ППС необходимо создавать условия для развития карьеры в университете (новые направления исследований, новые форматы организации образовательных практик). С профессиональным ядром идёт иная работа. Для них университет должен стать местом, в котором они развили свою компетенцию и увеличили свою ценность на рынке программных инженеров, а также получили дополнительный профессиональный и образовательный опыт. Одной из проблем «профессиональных школ» является разный уровень зарплат в образовании и индустрии. И будет большой удачей, если удастся сделать зарплату ППС профессионального ядра эквивалентной их доходу на ИТ-рынке.

Школа осознаёт необходимость достойных зарплат, соответствующих ИТ-индустрии. Механизм экономической эффективности складывается:

- из рынка иностранных студентов (каждый третий студент Школы – иностранец),
- компаний-партнёров, которые оплачивают подготовку студентов, будущих сотрудников этих компаний,
- бюджетный набор, который важен для рекрутинга талантливых студентов.

§ 2.4. Трансформация образовательного процесса

Новый график организации образовательного процесса. Новый график был организован в формате четвертей, что позволило теснее работать со студентами, отслеживать мотивацию и образовательную деятельность. Для этого нужны точки, которые помогают снимать обратную связь по этим вопросам, а это, в свою очередь, позволяет оперативно реформатировать дисциплину, опираясь на информацию полученную от обратной связи.

График на рис. 11 построен в соответствии с системой четвертей, при которой первые четыре недели – это учебные недели, в рамках которых преподаются стандартные пары, затем следует неделя, которую студенты называют «контрсессией», а для Школы – контрольная точка. Во время этой контрольной точки студенты не учатся, а проходят промежуточный контроль, с промежуточной аттестацией – фактически фиксируются образовательные результаты, которые получены за предыдущие четыре недели. Далее следующие четыре недели и снова контрольная точ-

ка, затем следующие четыре недели – контрольная точка, затем последние три недели учёбы, за которыми следует 2-недельная сессия. Это – первый семестр первого года обучения.

График учебного процесса и следствия



I семестр	1 четверть					2 четверть					3 четверть					4 четверть				
	1	2	3	4	кТ	6	7	8	9	кТ	11	12	13	14	кТ	16	17	18	сессия	
II семестр	5 четверть					6 четверть					7 четверть					8 четверть				
	1	2	3	4	кТ	6	7	8	9	кТ	11	12	13	14	кТ	16	17	18	19	сессия



- Все дисциплины имеют четкую модульную структуру (Дисциплина состоит из модулей)
- Все модули завершаются промежуточным контролем - можно оперативно контролировать прогресс каждого студента, вмешиваться. Итоговая оценка собирается из результатов промежуточного контроля
- Дисциплина может состоять из любого числа модулей (ОБЖ - 1 модуль, Программирование - 8)
- Гибкость - модули легко менять, переставлять, перерабатывать

Рис. 11. График учебного процесса и следствия (скан программы)

Второй семестр устроен аналогичным способом. Такой график даёт возможность работать по модульной структуре, поскольку изначально каждая дисциплина делится на модули. Модульная структура позволяет быть более гибкими. Можно переставлять их местами, вписываться в график сотрудников компаний. Можно отказаться от больших экзаменов, но при этом осуществлять контроль над мотивацией студентов и качеством формирования образовательных результатов в процессе обучения, прохождения модулей. Так как итоговая оценка по дисциплине собирается из промежуточных контрольных точек, а сессия как последняя контрольная точка позволяет улучшить общую оценку по дисциплине за семестр, то студент учится в течение всего семестра.

Кроме этого, можно собирать дисциплину с помощью модулей, можно легко менять конфигурацию дисциплины и переставлять модули как удобно преподавателям. С перехода к модульной организации дисциплин можно запустить процесс трансформации по схеме браунфилда (преобразование существующего), так как реорганизация графика учебного процесса заставит преподавателей по-новому «упаковать» дисциплины.

На что кроме модулей необходимо обратить внимание? Необходимо определить, что является критической дисциплиной для «профессиональной школы» в целом и какие дисциплины будут критическими на каждом курсе обучения в частности. От этого выбора будет зависеть распределение кредитов или зачётных единиц по дисциплинам, что, в свою очередь, повлияет на уровень мотивации студентов, так как они приходят с определённым ожиданием, что учебная программа нацелена на профессиональную подготовку в области ИТ, и необходимо показать, что их ожидания совпадают с реальной учебой (Рис. 12).

Первый курс в подробностях																				 Томский государственный университет	
	1 четверть					2 четверть					3 четверть					4 четверть					
	1	2	3	4	кт	6	7	8	9	кт	11	12	13	14	кт	16	17	18	сессия		
I семестр	Программирование (ПР)																				
	Математический анализ (МА)																				
	Математическая логика (МЛ)										Дискретные структуры (ДС)										
	Введение в компьютерные науки (ВКН)																				
	История (И)																				
	Английский язык (АЯ)																				
	5 четверть					6 четверть					7 четверть					8 четверть					
	1	2	3	4	кт	6	7	8	9	кт	11	12	13	14	кт	16	17	18	19	сессия	
II семестр	Программирование (ПР)																				
	Алгебра и геометрия (АГ)																				
	Вычислительная математика (ВМ)										Теория вероятностей и математическая статистика (ТВ)										
	Межкультурные коммуникации (МК)																				
	Эмоциональный интеллект в публичных и межличностных коммуникация / Риторика (ПВ)																				
	Экономика (Э)																				
Английский язык (АЯ)																					

Рис. 12. Расписание дисциплин первого курса

Высокобалльные абитуриенты часто уезжают из Томска в крупные города и поступают не в самые лучшие университеты, они стремятся не к качественному образованию, а уезжают за новыми возможностями, которые им предоставляет инфраструктура крупных городов. Единственный способ конкурировать со столичными университетами – демонстрация того, что Школа способна обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки, а для этого необходимо ввести критические дисциплины. Такой критической дисциплиной на первом курсе является программирование. Школа говорит, что программирование очень нужно на факультете, поэтому уделяет программированию треть кредитов, студенты согласны

с таким очевидным утверждением. Далее, если студент не сдаёт тест по программированию, то он не проходит тест на профессиональную пригодность, они согласны и с этим. Наличие критических дисциплин – это возможность транслировать реализацию новой нормы. Главной ошибкой Школы, которую она осознала в этом году, является отсутствие критических дисциплин на втором курсе. Критическая дисциплина не только создаёт мотивацию у студентов, но и фокусирует их на важность дисциплины. И когда на втором курсе нагрузка увеличилась, многие студенты потеряли фокус. Критические дисциплины на втором курсе должны быть посвящены тому, что будут спрашивать на собеседовании, так как все студенты после второго курса проходят стажировку в компаниях-партнёрах. Критические дисциплины должны дать уверенность в прохождении собеседования и стажировки.

Новая дидактическая схема. Это – «маркетинговая» схема (Рис. 13), которая показывает, как Школа, взаимодействуя с компаниями цифровой экономики, готовит кадры для ИТ-индустрии. Для получения дидактической схемы в неё вписываем второй контур.

Учебный курс распадается на четыре больших блока (Рис. 14):



Рис. 13. Влияние стейкхолдеров на логику подготовки

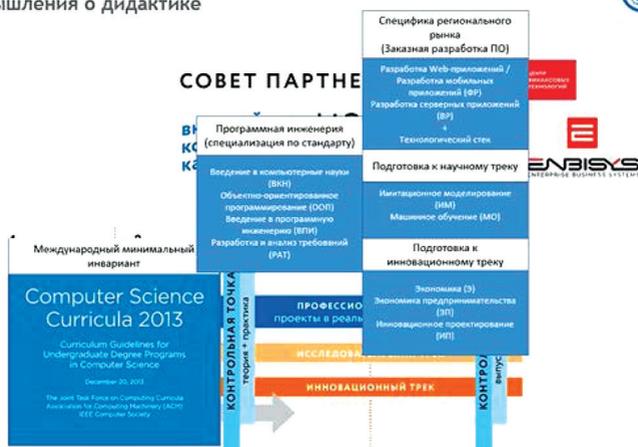


Рис. 14. Дидактическая схема образовательного процесса в HITS

Первый блок – это международный инвариант. Международный профессиональный стандарт задаёт минимум, который необходим для того, чтобы называться современной программой для подготовки в области ИТ.

Второй блок – специализация программных инженеров. Школа использует международный стандарт не по программной инженерии, а по компьютерным наукам, так как Высшая ИТ Школа задумана как школа трансформации компьютерных наук. И мечта команды – трансформация образования в области компьютерных наук в стране, поэтому важно не погрузиться в глубокую специализацию по программной инженерии на уровне ядра. Более того, Школа открыта для включения других специализаций по стандарту (например, гуманитарной информатики, информационной безопасности). Сейчас Высшая ИТ Школа – это программа по компьютерным наукам с глубокой специализацией в программную инженерию.

Третий блок включает в себя три части и его задача – организация трёх треков обучения:

1. Профессиональный трек обеспечивает отдельный блок, который учитывает специфику деятельности партнёров. Например, Томск – это

рынок заказных разработок программного обеспечения, рынок заказной программной разработки в определённом технологическом стеке. Дисциплины, которые включены в этот блок, решают задачи подготовки для локального рынка, сюда же заложен технологический стек. Если у школы появятся другие партнёры, то этот блок может поменяться.

2. Исследовательский трек, который на сегодняшний день не является основным, но достаточно важен. Большинство выпускников уйдёт в профессию разработчиков, но необходимо обеспечить содержанием тех немногих, кто захочет заниматься наукой. В плане есть образовательные активности, которые готовят студентов к науке, к научному треку, в частности, математические дисциплины, которые показывают, как устроена современная компьютерная наука. Если появятся другие предметы такого же направления (например, семантические модели предметных областей или семантические модели естественного языка), то появятся новые дисциплины для подготовки в этом треке.

3. Инновационный трек очень важен, чтобы из школы выходили основатели ИТ-стартапов и чтобы это происходило благодаря среде школы, а не вопреки.

Практика обучения. В Школе введена расширенная шкала оценивания, которая преследует две цели:

- синхронизация оценок в международной и российской шкалах,
- создание гибкой системы ранжирования студентов и оценивания их успехов.

На предметы, которые не особо важны, вводится бинарная система оценивания (зачтено / не зачтено). Если вводится дисциплина для того, чтобы студент имел представление об этой сфере профессиональной деятельности, то также можно оценивать (зачтено / не зачтено). Если дисциплина про умение решать типовые задачи, то можно ввести дифференцированный зачёт с расширенной шкалой оценок, если это критическая дисциплина, то вводится экзамен (Рис. 15).

Дифференцированная шкала позволяет считать более качественно, чем просто средний балл диплома. Это называется средним кредитным баллом (Рис. 16), который позволяет учитывать не только оценку, которую студент получил по дисциплине, но и то, насколько эта дисциплина была важна студенту, т. е. за критические дисциплины студенту добавляются баллы и наоборот.

Расширенная шкала оценивания



Оценка	Форма записи прописью	Численное значение	Критерий оценивания	Перевод в ECTS	Перевод в традиционную шкалу
5+	Отл-плюс	5,3	Выдающийся уровень знаний, превышающий объем обязательного материала, с творческим подходом к дисциплине	A	Отлично
5	Отлично	5,0	Отличный уровень знаний в пределах обязательного материала, возможно, с некоторыми погрешностями	B	
5	Отл-минус	4,7			
4+	Хор-плюс	4,3	Обычный хороший уровень знаний с заметными ошибками	C	Хорошо
4	Хорошо	4,0			
4	Хор-минус	3,7			
3+	Уд-плюс	3,3	Уровень знаний ниже среднего, с существенными ошибками	D	Удовлетворительно
3	Удовл.	3,0			
3-	Уд-минус	2,7	Минимально возможный допустимый уровень знаний	E	
2+	Неуд-плюс	0	Неудовлетворительный уровень знаний, но с возможностью повторной пересдачи экзамена	FX	Неудовлетворительно
2	Неудовл.	0			

Рис. 15. Расширенная шкала оценивания

Средний кредитный балл



$$СКБ = \frac{\sum (КЧ_i * O_i)}{\sum КЧ_i}$$

Пример

Дисциплина	Трудоемкость, КЧ _i	Оценка	Численное значение оценки O _i	КЧ _i · O _i
Дисциплина 1	4	5-	4,7	18,8
Дисциплина 2	2	4	4	8
Дисциплина 3	6	4-	3,7	22,2
Дисциплина 4	1	2+	0	0
Сумма	13			49

$$СКБ = 49 : 13 = 3,769$$

Рис. 16. Формула расчета среднего кредитного балла

В таком оценивании важна не только критичность предметов, но и количество кредитов, вложенных в дисциплину. В результате получается другое ранжирование студентов. Дальше можно ввести очень простые правила, которые зависят от среднего кредитного балла, например, оплату стажировки при наличии конкурса получит студент, у которого средний кредитный балл выше.

Критические дисциплины на первых курсах позволяют студенту понять туда ли он пришел, если программирование не то, чем хочется заниматься, то не стоит продолжать учёбу, потому что дальнейшая профессиональная деятельность так или иначе будет связана с программированием. Это можно назвать бесшовной профессионализацией.

Капитализация научного трека – это ответ на основной вопрос про что Школа. Мы профишкола, которая хочет стать лучшей профишколой в мире. Мы понимаем, что, чтобы построить лучшую ИТ-школу, надо построить лучшую ИТ-науку, и это игра вдолгую, и мы скорее готовы инвестировать в науку, чем капитализировать научный трек, для новой цифровой экономики нужны новые кадры, новая ИТ-наука и новое содержание, без этого мы не выстроим цифровую экономику. Мы открыты для разработки современных направлений в исследованиях, в области компьютерных наук, но с претензией на мир, а не на локальные запросы. Чтобы конкурировать с лучшими ИТ-школами, важна научная репутация, но если мы рассмотрим, что разрабатывается в ТГУ, то мы не увидим ничего претендующего на захват мира.

Руководитель Высшей ИТ Школы О. А. Змеев

§ 2.5. Особенности программы, которые позволили выйти без потерь из пандемии

Школе удалось построить перевёрнутое обучение, удалось организовать работу так, чтобы студент самостоятельно обучался 50% времени и при этом Школа контролировала этот процесс.

Была сформирована новая норма самостоятельного обучения, а затем новая норма подкрепляется новой культурой: студент может разговаривать с преподавателем, задавать вопросы только в том случае, если сам уже что-то опробовал и что-то сделал. И в этом смысле обучение перевёрнуто, т. е. студент приходит в аудиторию подготовленным. Он много

работает самостоятельно дома. Для этого студенты проходят специальные практики. Когда студенты обеспечены инструментально и подготовлены ментально, они не испытывают трудности, работая дома самостоятельно. Фактически 50% нагрузки была возложена на студентов, и эта часть – важнейшая часть процесса, который Школа контролирует, организует, для которого предусмотрен соответствующий набор инструментов, которые позволяют увидеть, что же студент не понял и делал ли что-то вообще? И в таком режиме уходить в смешанное обучение в период пандемии оказалось легче.

Школа начинается с Google Класса (Рис. 17), где происходит учение через деятельность и организацию самостоятельной работы.

Также важно то, как организовано коммуникативное пространство Школы. Студенты на первом курсе получают доступ в Google Класс: все предметы так или иначе сосредоточены вокруг Google Класса. Пандемия показала, что наличие такого рода коммуникативных площадок очень важно для учебного процесса. Именно Google Класс в большей степени встроен в актуальную среду молодёжи и студентов: Google Аккаунт есть у каждого студента. Просто добавился дополнительный сервис Google с понятным интерфейсом, привычными механизмами. Подобная коммуникативная площадка – реальный инструмент, с помощью которого можно эффективно работать, контролируя процесс, при этом электронная образовательная среда не является навязанным бременем.

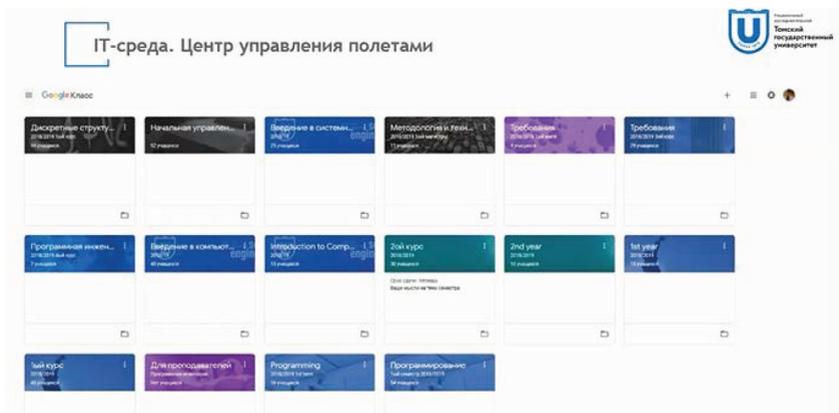


Рис. 17. Скриншот Google Класса

Критическая дисциплина и новый формат самостоятельной работы. На критической дисциплине (программировании) вводится новая норма самостоятельной работы, организованной в системе CodeHedgehog (Рис. 18).

Система разработана преподавателями – программными инженерами для преподавания предметов, связанных с разработкой программ и алгоритмов на разных языках программирования. Данная система имеет:

- расширяющийся банк задач,
- возможность создавать собственные классы со своими правилами

и набором задач,

- автоматическую проверку работоспособности кода.

Преподаватель, используя систему, может рассчитывать:

- на помощь в проверке тестов, то есть он может посмотреть на каком тесте студент сделал ошибку, и с чем она связана;
- постоянный мониторинг СРС студентов, он может видеть кто, когда и какие задачи решал.

Студент, используя программу может:

- выбирать, какие задачи ему решать (от простых задач для начинающих до сложных для талантливых студентов),
- может решать задачи в любое время, и система проверит правильность решения.

Решение практических задач важная часть подготовки, но далее нужно показать, какое место классическое программирование занимает в современной индустрии. Студенты начинают понимать, что алгоритмическая разработка и программная инженерия – это две разных сферы, и для того, чтобы связать это всё с практикой, вводится модуль, который называется «Редактор изображений». Модуль показывает, где программирование «залегает» в современной практике, где оно используется в современных приложениях. Студенты обучаются тому, что в освоении чужой среды разработки нет никакой опасности, также снимается барьер относительно языков программирования, т. е. становится неважно на каком языке программирования написано приложение, студенты умеют работать со всеми. В результате прохождения данного модуля студенты могут за месяц освоить чужую среду разработки с нуля. Для формирования компетенции необходимо студента поставить в такие условия, при которых проявление данной компетенции было бы жизненно необходимым.



- Классы
- Очередь
- Постмодерация
- Языки программирования
- Группы
- Темы
- Контексты
- Задачи
- Сообщить об ошибке

НITs Программирование 2020-2021

Темы

Основы программирования (Модуль 1) -

Минимальные баллы: 125

Присваивание и арифметика -

Условия -

Нечётность числа

Вывести среднее из трёх чисел

Вывод трёх чисел в порядке возрастания

Принадлежит ли точка окружности

Определение палиндромности четырёхзначного числа

День недели

"Счастливым" билет

Определение нечётности чисел

Определение различности всех цифр в трёхзначном числе

Уравнение

Нахождение по заданному времени угла между часовой и минутной стрелкой

Очередь тестирования

- Посты
- Задачи
- Темы задач
- Очередь
- Постмодерация
- Результаты
- Пользователи

<< < 7 8 9 10 11 > >>

№	Автор	Задача	Язык программирования	Вердикт тестирования	Вердикт постмодерации	Дата создания
201	Веретнов Тимофей Сергеевич	Проверка числа на палиндром	C++ (GNU C++ 8.3)	Compilation error Проваленный тест: 0	Pending	12.09.2020 02:30:34
202	Гречишников Дмитрий Васильевич	Принадлежит ли точка окружности	C++ (GNU C++ 8.3)	Ok	Pending	12.09.2020 02:21:50
203	Гречишников Дмитрий Васильевич	Принадлежит ли точка окружности	C++ (GNU C++ 8.3)	Compilation error Проваленный тест: 0	Pending	12.09.2020 02:21:24

Рис. 18. Примеры интерфейса среды CodeHedgehog

В такой ситуации хорошо работает перевёрнутый класс с групповой работой. Перевёрнутый класс – это технология, которая уже достаточно хорошо апробирована, но в Школе добавили дополнительное требование – работать в группе. Так как программная инженерия является командной деятельностью, то и умение работать в команде, коммуницировать, распределять задачи – важная компетенция. Образовательная активность конструируется таким образом, чтобы в абсолютно жёстком для студентов формате групповой работы каждый член команды мог решить любую задачу из предлагаемого списка задач. Студент приходит на занятие, где робот распределяет по группам, группе предлагается для решения пул задач, теорию по решению которых необходимо проработать самостоятельно. Если студент не подготовился, то он будет бесполезен команде. Далее в течение определённого времени команда должна сдать как можно больше задач из этого списка. Причём задача засчитывается группе только в том случае, если любой член группы в состоянии объяснить преподавателю, как эта задача решена. При этом студенту объясняется, что, когда выпускник или стажёр придёт в компанию разработчиков, в этот момент он не может повлиять на то, какие люди попадут с ним в одну компанию, более того, на первых порах он может оказаться самым слабым звеном. Важнейший результат этого метода – умение работать в группах.

§ 2.6. Формирование идентичности

НІТs – это не только обучение, но и коммуникативная среда, культура и традиции. Важно сформировать идентичность, принадлежность к Школе. Создается общая коммуникативная площадка и возможность сформировать новые образовательные традиции. Например, каждый учебный год начинается с просмотра нового фильма, в котором рассказывается о том, что будет на курсе. Существует цветовая дифференциация футболок в зависимости от того, к какому курсу принадлежит студент. Отсюда проистекает увлекательная процедура смены футболок, которая проводится первого сентября (студенты, перешедшие на следующий курс, снимают футболку цвета прошлого курса и надевают новую и т. д.). Всё это формирует общую идентичность и пробуждает командный дух. На это направлено новогоднее обращение О. А. Змеева, стримы, когда студенты, преподаватели и руководитель программы общаются с абитуриентами в

прямом эфире. Важно, что про школу на таких мероприятиях рассказывают сами студенты, лица которых встречаются на роликах с прошлых стримов, создавая живую историю Школы (Рис. 19).



Рис. 19. Скриншоты со стримов и новогодних обращений

Аналитическая карта: Высшая IT Школа

Для того чтобы подвести итог обзора образовательной программы мы предлагаем вам аналитическую карту управления проектом с кратким комментарием к каждому пункту.

Критерии оценивания	Комментарий
I. Замысел проекта	
Команда имеет четкий замысел программы (сформулированы ее миссия, цель и задачи, аргументирована/обоснована логика программы)	Программа имеет обоснованную концепцию и модель. Сформулированы цели и задачи. Определён конечный продукт, обоснована логика программы
Команда оценила потенциальные риски, связанные с реализацией проекта? Что может не сработать так, как задумано, или сработать не совсем так? Почему? Можно ли свести эти риски к минимуму?	Риски снижены до минимума благодаря тому, что в замысле программы были подробно описаны этапы реализации и определены цели и задачи для каждого из них. Это было связано с пониманием трендов, которые опреде-

Критерии оценивания	Комментарий
Если да, то каким образом?	ляют изменение профессиональной сферы, а значит эти изменения должны быть заложены в реализации этапов
Команда оценила возможные позитивные и негативные эффекты программы, являющиеся прямыми или косвенными, запланированными или непреднамеренными следствиями ее реализации	Не все негативные эффекты были заложены в программу, но команда была готова к появлению многих из них. Некоторые, например, кадровые, решались по мере их возникновения
Образовательный продукт соответствует определенным «потребительским» качествам с точки зрения заказчика «что, кто и для чего „его“ будет использовать»	Заказчиком можно рассматривать как студента (который «заказывает» подготовку на востребованную профессию), так и компании, заинтересованные в квалифицированных кадрах. Разработчики программы тщательно изучают сферу ИТ-индустрии в Томске для чёткого понимания того, какие специалисты нужны местному рынку труда
Эффективность образовательного продукта имеет доказательную базу и свидетельства его соответствия целевым качественным характеристикам	Экономика программы доказывает её эффективность: за будущие кадры готовы платить как компании, так и сами студенты

II. Реализация проекта

Содержание программы

Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную содержательную модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (инвариантные и варианты компоненты, взаимосвязи, принципы, логическая последовательность/уровневость построения образовательного материала/контента возможности построения индивидуальных образовательных выборов студентов)	При разработке модели команда опиралась на международный профессиональный стандарт, а также на хорошее знание требований к качеству подготовки специалистов в данной отрасли, данного региона, поэтому, кого готовить, какой конечный «продукт» в результате должен был получиться, разработчики ясно видели, кроме этого, ориентация, прежде всего, на проектную деятельность, решение конкретных профессиональных задач и правильно организованная практика стали основными «скрепами». Сам
--	---

Критерии оценивания	Комментарий
	образовательный процесс опирался на эти «скрепы». Так как это модель профессиональной школы, то выбор индивидуального образовательного маршрута ограничен. В программе предусмотрено три трека: базовый, исследовательский, предпринимательский
Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную технологическую модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (виды учебных и внеучебных организаций: форм, методов, средств, технологий, способов доставки предметно-научного контента)	Чёткое понимание образовательного «продукта», а также тесное взаимодействие с профессиональным сообществом обеспечили эффективную связку между образовательными технологиями и образовательным результатом, ядром которого является сочетание профессиональных компетенций, знаний стеков и постановка конструктивного мышления

Кадровое обеспечение и требования к компетенциям

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные данные о необходимой штатной численности ППС (ставки, люди) и требования к их компетенциям (для каких дисциплин/организаций и с какими компетенциями нужны преподаватели и другие сотрудники, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса (на одну группу студентов))	Команда разработала особый механизм взаимодействия с ППС, который делится на непосредственно ППС, привлекаемый (по особой схеме) из разных факультетов, и «ИТ-инструкторов», параллельно работающих по ИТ-специальности. Такая модель обеспечивает возможность для студентов работать с реальными задачами ИТ-отрасли. В основе своей компетентностной модели разработчики программы взяли международный профессиональный стандарт, что, по их мнению, обеспечивает минимальный необходимый уровень профессиональной подготовки и также обеспечивает достаточно быструю подготовку кадров
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм	Да, механизм существует

Критерии оценивания	Комментарий
<p>формирования штата ППС и других сотрудников, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса</p>	
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм поддержания и наращивания компетентностного уровня (в области предметного содержания, образовательных технологий, поддержки электронных форматов обучения, методической компоненты и т. п.) преподавателей и сотрудников, участвующих в обеспечении и реализации проекта</p>	<p>Так как сама модель предусматривает наличие «ИТ-инструкторов», то их компетенции, касающиеся профессионального уровня, обеспечены их вовлечением в актуальные задачи отрасли, педагогические компетенции в этом случае находятся на втором плане, но они также не остаются без внимания</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные предложения по функционалу для институционализации новых ролевых позиций, участвующих в реализации и организации проекта</p>	<p>В публичном поле нам не встречались обоснованные предложения по институционализации позиций, но, несомненно, эти позиции есть в самой программе и они «сидят» на людях</p>

Ресурсное обеспечение

<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации лабораторно-аудиторного фонда (вместимость, назначение и количество оборудования на одну учебную группу)</p>	<p>Да, в полном объёме</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к затратности (финансовой) на реализацию образовательной и ресурсной составляющих</p>	<p>Да, в полном объёме</p>

Критерии оценивания	Комментарий
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации среды, в том числе электронной, поддерживающей разные образовательные форматы	Да, в полном объёме

Учебно-методическое обеспечение

Команда образовательного проекта имеет нормативный пакет документов на образовательный продукт	Да, в полном объёме
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные методические требования фиксирующие: содержательно-технологический ход реализации дисциплин; наличие верифицированных контрольно-измерительных материалов / оценочных средств для проведения разных форм оценки и аттестации образовательных достижений студентов; формы сопровождения обучающихся	Да, в полном объёме

Организационное обеспечение

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия внутри проекта (советы, комиссии, семинары)	Есть информация о механизме группового принятия решения, а также кратко о взаимодействии внутри группы разработчиков
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты; взаимодействует во внешнем контуре проекта (например, формирование расписания, передача учебной нагрузки, предоставление аудиторного фонда, позиционирование программы, организация практик, развитие программы – стратсессии и т. п.)	Существует хорошо разработанный механизм организации практик, механизм взаимодействия со стейкхолдерами и т. п.

Критерии оценивания	Комментарий
III. Общий контур управления	
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные позиции и их функционал в проекте с точки зрения реализации соответствующей деятельности и обеспечения выхода команды на целевой образовательный продукт</p>	<p>Позиции всех участников команды не полностью отрефлексированы, так как на прямой вопрос о формировании, становлении позиций в команде был ответ, что позиции формировались стихийно, исходя из функционала, который мог выполнять член команды. Но команда определила ключевые позиции и закрепила за ними функционал</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные механизмы сбора, анализа информации об образовательной программе (кто, на какой основе, как используется мониторинг и оценка качества, обратная связь) с целью ее корректировки</p>	<p>Рефлексивное эссе для студентов</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм принятия управленческих решений (кто, на основе какой информации)</p>	<p>Мы увидели здесь смешанную схему авторитарно-коллегиального принятия решения. Стратегически программа разрабатывалась командой трансформации, но, несомненно, огромную роль здесь сыграли авторитет и опыт руководителя программы</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия на разных уровнях управления образованием НИ ТГУ (внешним контуром) в решении стратегических вопросов проекта</p>	<p>На внешнем контуре работает О. А. Змеев, с его большим административным и содержательным влиянием в университете осуществлялось продуктивное взаимодействие; можно с большой вероятностью говорить о возможности отчуждения этого опыта</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлексировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно качественное сопоставление и его анализ в отношении</p>	<p>Процесс рефлексии близок к завершению. Программа совершенствуется, руководство проектно-аналитической сессией в Школе руководителей образовательных программ позволяет</p>

Критерии оценивания	Комментарий
<p>замысла проекта и полученного образовательного продукта (как должно быть – как есть на самом деле; какие есть различия между тем, как должно быть, и тем, как есть на самом деле; в чем причины различий, какими могут быть последствия; какие выводы и рекомендации из этого следуют; каково возможное влияние рекомендаций (если можно его оценить))</p>	<p>О. А. Змееву по-новому посмотреть и на собственную программу</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможен перенос или масштабирование образовательного продукта (организационно-управленческие возможности его отчуждения и/или масштабирования на уровне конкретных предложений по изменениям содержания образования, способов и методов обучения/учения, изменения образовательной инфраструктуры, способов коммуникации, конфигурации образовательной среды, создания институций и сервисов)</p>	<p>Этот процесс ещё не закончился, команда разработчиков готова к увеличению студентов и переносу практики на другой факультет</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить эффект, пользу, становление новых культурных норм в случае переноса или масштабирования образовательного продукта (что получают студенты, факультеты, университет, общество)</p>	<p>Сам концепт имеет чёткое соотношение с идеальной культурной формой (встраивание в СРТ индустрии). Разработчики задаются вопросом создания новой нормы, понимая, в каком направлении их заставляет развиваться быстро меняющаяся индустрия</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить роль проекта / проектной команды для повышения качества образования, трансформации образования</p>	<p>Да, несомненно</p>

Аналитический комментарий к карте

Ссылаясь на сведения, отражённые в аналитической карте, необходимо отметить, что у команды разработчиков на каждом этапе, от замысла до реализации, был высокий уровень рефлексии. Продуктом стала продуманная образовательная программа; все результаты, отраженные в первоначальном замысле как цели и задачи, были достигнуты.

Кроме этого, образовательная программа Высшей IT Школы определила профессиональное ядро как сложное сочетание компетенций, навыков и знаний, овладение которым в полной мере позволяет достичь результата – 100% трудоустройства выпускников.

Ставка на включение индустриальных партнёров в цепочку профессиональной подготовки, в которой они становятся и заказчиками кадров, и «инвесторами», позволяет за короткий срок подготовить профессионалов, а также позиционировать себя как лидера в подготовке кадров в IT-индустрии.

Стоит отметить также устойчивое позиционирование команды в среде университета. Своевременные управленческие решения позволили преодолеть административные и нормативные дефициты.

Наличие чёткого позиционирования внутри команды позволило построить деятельность таким образом, чтобы эти позиции в полной мере перекрыли весь необходимый функционал. Мы также можем сказать, что команда разработчиков стала субъектом деятельности.

Команда разработчиков готова к масштабированию образовательной программы.

Выводы по кейсу № 1

В кейсе отражены изменения:

- в содержании учебного материала и контенте,
- способов и методов обучения,
- образовательной инфраструктуры, способов коммуникации и конфигурации образовательной среды, которые создают новые нормы профессиональной подготовки, активно встраивая студентов в современную IT-индустрию.

Данная программа также продемонстрировала высокие показатели по степени готовности к переходу на онлайн-обучение.

Программа Высшей IT Школы относится к той категории образовательных программ, которые занимаются подготовкой кадров. Среди программ, представленных в аналитическом обзоре, она является наиболее завершённой, во многом в силу того, что деятельность разворачивается в конкретной и стандартизированной профессиональной деятельности. Стратегически разработчики программы понимают, что дальнейшее её развитие должно быть связано с исследовательским треком. Здесь они видят потенциальные риски и проблемы: низкое бюджетирование исследовательских программ и невысокий интерес к этому треку со стороны студентов.

В процессе разработки также находится направление по развитию конструктивного, системного мышления. Открытым также остаётся вопрос самоопределения студентов. Несомненно, для «профессиональной школы» важно, чтобы сюда приходили уже профессионально ориентированные абитуриенты, так как Школа не предоставляет своим студентам многообразия индивидуальных образовательных маршрутов. Тем не менее профессиональное самоопределение обеспечено вовлечением студентов в решение практических задач, погружением в профессиональную среду, осмысленностью выбора специализации после второго курса и возможностью найти адекватную своему интересу практику, а затем и место работы. Ещё рано говорить об успешности профессионального самоопределения, поскольку для этого прошло ещё мало времени и не сформулированы критерии оценки этой успешности.

Очень интересен опыт реализации командного взаимодействия через командные формы работы и через формирование «школьной» идентичности и «школьных» традиций. Студенты этап за этапом проходят профессиональный рост и становление профессионального ядра, как результат – почти 100% трудоустройство студентов. Данная образовательная программа может считаться примером, когда столь высокий результат обеспечен осмысленным механизмом подбора преподавателей, передовыми образовательными технологиями и слаженной работой команды разработчиков. Кроме того, что сама программа показала высокий результат, руководитель программы вместе с командой, отрефлексирав свою деятельность, включились в работу по масштабированию образовательной программы, а также по передаче положительного опыта другим разработчикам ОП через формат «Школы РОПов» (2020).

Глава 3. Кейс № 2 Высшая школа журналистики: как индивидуализация дополняет профессиональную школу

1. Факультет/подразделение, где реализуется программа. Научно-образовательный центр «Высшая школа журналистики» (ВШЖ).

2. Годы реализации. Проектирование с 2017 г. Первый набор в 2018 г.

3. Модель программы. Профессиональная школа в области журналистики и медиа.

4. Цели программы:

- подготовка конкурентоспособных специалистов в сфере журналистики и медиа в партнерстве с индустриальными партнерами;
- повышение значимости бренда ВШЖ ТГУ на мировой карте журналистики и медиа.

5. Учебные планы (примерно как устроены).

Учебный план состоит из двух частей: 1–2 курсы («младший» бакалавриат) посвящены первичной профессиональной специализации, работе с мышлением, деловой и производственной культуре; на 3–4 курсах («старший» бакалавриат) ставятся профессиональные компетенции нового уровня, в том числе исследовательские навыки, управленческие знания; программа предусматривает совмещение работы и учебы.

Первый курс наполнен модулем «Образовательное ядро бакалавриата ТГУ» (см. Кейс № 3), общепрофессиональными теоретическими курсами и базовыми инструментами массмедиа (Media Toolbox). Последние, с одной стороны, позволяют студенту уже с первого курса включаться в профессиональные проекты или устроиться на подработку, с другой стороны, попробовать себя в работе с инструментами разных профессиональных траекторий, представленных в программе. Этот модуль студенты осваивают единым потоком. После первого курса они распределяются по профессиональным траекториям (специализациям): «Журналистика и медиакоммуникации», «Новости, редактирование и письмо», «Телевидение и радио», «Мультимедиа, дизайн, компьютерные науки», «Фотожурналистика», «Документальное кино».

Обучение со второго по четвертый курс происходит по дисциплинам, которые предусмотрены выбранной специализацией. При этом каждый год студент участвует в реализации проекта определенного уровня сложности. На втором курсе – это партнерский проект; на третьем курсе – исследовательский; на четвертом курсе – инициативный. Формой итоговой аттестации в программе является профессиональный проект, реализованный в предпринимательском или исследовательском ключе или вместе с партнером школы.

Значимым дополнением к учебному плану является насыщенная периферия образовательного процесса – мероприятия, реализуемые разово или регулярно сотрудниками, студентами и партнерами ВШЖ для сообществ школы, университета и города. Включение в активность поверх учебного плана учитывается в рефлексивных форматах и влияет на распределение по специализациям.

Первый курс посвящен определению профессиональной идентичности и soft skills, базовым hard skills.

На втором курсе студенты попадают в профессиональную школу, среду. Они осваивают языки коммуникации, у них произошла первая базовая специализация. На выходе есть люди, готовые работать на уровне джуниоров и ассистентов.

Третий курс – становление исследовательской компетенции и первый партнерский проект, проблематизация того, что происходило раньше.

Четвертый курс посвящен индивидуальной работе. Студенту необходимо заявить свой инициативный проект, свою профессиональную позицию, отобрать арсенал средств и пройти с ними до конца.

6. Преподавание (как преподают / ключевое требование к ППС).

Принципиальным в модели профессиональной школы является включение работодателей и профессионалов в учебный процесс с полномочиями определять наполнение специализаций. В связи с этим руководители специализаций – признанные лидеры своего направления или менеджеры, которые держат связь с компаниями-партнерами. Другая важная позиция – руководители групповой работы, объем которой занимает значимую часть учебного плана. Факультет специально приглашает специалистов с опытом в медиапроектах для обучения студентов навыкам работы в группе при выполнении партнерских проектов. Содержание дисциплин специализаций мобильно и состоит из взаимосвязанных моду-

лей, поэтому администрация ВШЖ поощряет краткосрочное включение в учебный процесс профессионалов мирового уровня.

7. Ключевые структурные элементы (без которых программа не реализуема и обеспечивающие ее уникальность).

Команде ВШЖ удалось совместить концепт профессиональной школы и принцип индивидуализации. Существенным для такой модели является привлечение представителей рынка в качестве партнеров программы, лекторов с мировым именем. Это подкрепляется избыточной образовательной средой вне учебного плана (до 50 мероприятий в год). При этом вся эта активность учитывается и рефлексировается в специальных форматах, зашитых в программу.

Тесное сопряжение образовательной деятельности с проектной позволяет, с одной стороны, повышать качество подготовки студентов, с другой – привлекать профессионалов и финансы на реализацию самых «неосуществимых» образовательных идей.

§ 3.1. Контекст изменения образовательной программы

Журналистское образование в Томском государственном университете возникло на филологическом факультете. В 2004 г. отделение журналистики образовало отдельный факультет. На факультете журналистики 3 кафедры и 4 учебно-производственных лаборатории, где работают 43 сотрудника.

До 2017 г. осуществлялся набор на 3 программы: «Журналист печатных и интернет СМИ», «Телерадиожурналистика», «Производство и оформление периодических изданий». Сегодня базовая программа факультета – «Журналистика и новые медиа», которая включает 6 специализаций.

Ежегодно на факультет поступает 65–70 студентов, 16 из которых обучаются на бюджетной основе. В 2020 г. число первокурсников увеличилось до 95, 18 из них – на бюджетной основе. На факультете активное движение контингента за счет переводов между курсами, академическими отпусками. Ежегодно 5–7 человек переводятся с других направлений подготовки и университетов. Факультет один из лидеров в университете по сохранности контингента.

Студентов факультета журналистики администрация характеризует как «умных хулиганов». Их преимущественно отличает желание работать на виду, в последние годы – высказывать свое мнение по важному для них вопросу, влиять на переустройство общества. По характеристике преподавателей они приходят со значимым бэкграундом в какой-нибудь теме, серьезно относятся к себе, своему выбору.

В середине 2010-х гг. факультеты журналистики в России оказались между двух огней: на уровне политического курса говорилось о слиянии журналистики, рекламы и PR; а ущемленная индустрия считала, что выпускники журфаков не способны работать по профессии, так как получили слишком «государственное» образование.

Изменился рынок труда, на котором больше нет однозначных лидеров. С одной стороны, большие медиакорпорации оказались в сложном политическом положении: они лидеры по объему, трафику, охвату аудитории, но с профессиональной точки зрения очень низкопробные. С другой стороны, маленькие компании, которые находятся под постоянным прессом, имеют внутренние проблемы наполнения, существуют под угрозой ухода из профессии, показывают высокий профессиональный стандарт. Сотрудники факультета уверены: *«Сегодня не факт, что если вы работаете в большой компании, то вы чему-то научитесь. Так во многих отраслях»*. Стало сложнее налаживать контакт с западными СМИ.

Постоянная смена технологических условий приводит к непрерывному переосмыслению старых профессий. Например, профессия веб-дизайнера распалась на 21 компетенцию. Профессиональной школе нужно более детально рассматривать профессиональную область, в которой она существует. *«Если раньше средняя школа давала какие-то более-менее одинаковые навыки работы с текстом, например, то теперь этого нет. Мы вынуждены учить студентов по-другому: нам на выходе нужен выпускник определенного уровня, поэтому [по пути] приходится решать проблемы школы. Рынок развивается быстро, поэтому готовить специалистов сегодняшнего дня уже поздно. Надо готовить к завтрашнему»*.

Первые 13 лет программы по журналистике в ТГУ имели сильную связь по содержанию с филологическим образованием: в учебном плане из 207 зачетных единиц 48 отданы филологическим курсам, 31 из которых – история русской и зарубежной литературы. Краеугольным камнем этой ситуации было соответствие профессиональному стандарту, ориен-

тация на аналогичные программы МГУ. За время существования факультета журналистики значительно изменилась индустрия: сегодня значение имеет не только вербальный язык, но и языки инфографики, фотографии, кино; размываются границы журналистики и медиа. Специальность оказалась на стыке филологии и креативных индустрий.

Студенты оказались перед выбором: изучать новое, актуальное и интересное на профессиональных дисциплинах или прилежно осваивать общие курсы учебного плана со списками литературы и получать зачеты. Образование становилось более формальным, что не устраивало сотрудников факультета, которые были преимущественно практиками и мастерами. Преподаватели хотели преподавать свою профессию: больше времени для изучения истории вопроса, овладения инструментами, преодоление пренебрежительного отношения к направлению на фоне более фундаментальных. *«Ты делишься с ними профессией хорошего уровня, всероссийского. А потом они приходят в деканат и им говорят: „Иди литературу сдавай“»* – делится наболевшим один из преподавателей.

При этом в журналистском образовании в ТГУ была еще одна, не столь очевидная, составляющая. В 1980-х гг. журналисты на производственной практике склеивали коробки на предприятиях, что не могло оставить равнодушным преподавательский состав. В конце 1980-х гг. после длительной работы отделения журналистики с Минобром при поддержке областной власти было принято решение развернуть учебно-производственно-научный комплекс «Журналистика». Отделению журналистики была передана типография областной газеты «Красное знамя» вместе с газетой «Молодой ленинец». Студентов стали учить на практике. С того времени развивается технологическая линия в журналистике. *«Через некоторое время мы узнали, что эта профессия называется „дизайнер“»* – вспоминает декан факультета И. Ю. Мясников. Дальше подключилась компьютеризация, которую журналисты ТГУ освоили до того, как она стала трендом. Первые компьютеры, которые появились – Robotron – позволили готовить газету (набирать тексты, верстать) в цифре. Потом появилась фотостудия, телестудия и т. д.

Долгосрочное и осмысленное удержание технологической линии с 2006 г. перетекло в развитие дизайнерской специализации, которая добивалась больших успехов, в том числе и на международной арене. Студенты факультета стали завоевывать награды, которые были самыми

престижными в мире. Эта специализация с момента основания работала по принципу, который сегодня называется «управление образовательной программой». Там накопились принципы проектного и технологического обучения, которые необходимо было реализовать на факультете, где образование было в целом консервативным. Инициативная команда пошла по пути выращивания одного успешного кейса и его масштабирования на факультет.

Когда внешние и внутренние факторы подтвердили неизбежность изменений, факультет, продолжая удерживать линию подготовки специалистов, заметных в профессии, **выбрал модель профессиональной школы** для перестраивания образовательной программы. При этом И. Ю. Мясников не отрицает, что журналистика могла бы комфортно существовать в модели Liberal arts или «широкого бакалавриата», однако небольшой размер факультета позволял собственными силами добиться успеха только в случае построения профессиональной школы.

Среди целей, которые ставила команда трансформации факультета журналистики в 2017 г., были следующие:

- повышение конкурентоспособности образовательных программ,
- вовлечение в деятельность факультета лидеров индустрии – редакций и отдельных профессионалов, являющихся носителями современных практик,
- ориентир на международные стандарты деятельности.

§ 3.2. Специфика модели профессиональной школы в подготовке журналиста

Ставка на профессиональную подготовку студента в сфере журналистики, чтобы он уже во время обучения мог быть востребован в профессиональном сообществе, предполагает работу с рядом ограничений. Основное из них – отсутствие стандартизации федерального и международного масштаба, так как журналистика и медиа является демократичной, творческой сферой. Участники команды трансформации признаются, что «завидуют» коллегам из IT-сферы, потому что те имеют международные профессиональные стандарты.

Существенное отличие от стандартной школы профессиональной подготовки заключается в том, что выпускники-журналисты не должны встраиваться в производственную цепочку, но должны быть в состоянии

это сделать. Существуют причины, по которым профессиональная школа журналистики не может формировать только hard skills. Во-первых, тех производственных цепочек, в которые предстоит встраиваться выпускникам, еще не существует. Во-вторых, кроме того, что это производственный процесс, он также творческий и общественно насыщенный. Специалист постоянно находится в процессе разработки. *«Ежедневная газета как завод, который должен выпускать новую пару кроссовок каждый день. На одних выученных „хардах“ не проедешь»* – добавляет И. Ю. Мясников. Это противоречие встроено в рынок труда журналистов и рынок абитуриентов. Поэтому актуальная задача для образовательной программы – достройка hard skills самоопределением и soft skills.

Для выполнения этой задачи образовательная среда факультета трансформируется согласно принципу индивидуализации, при очевидном, на первый взгляд, противоречии между ним и концептом профессиональной школы.

Если говорить о дихотомии «подготовка – образование», то студент в новой модели, прежде всего, получает подготовку, которая также является хорошей базой для образования. У студента копяты не производственные навыки, а компетенции, он находится в постоянном творческом процессе – это создает его как личность, формирует образ образования.

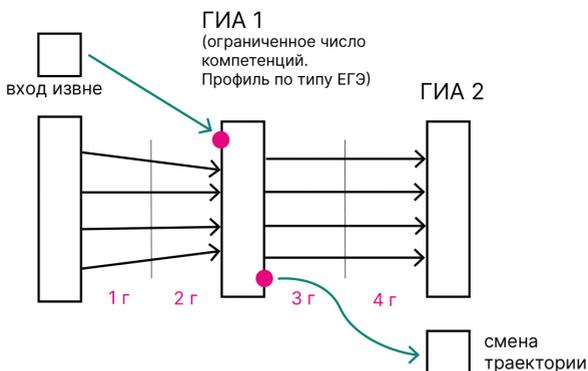
На факультете журналистики считают, что популярная концепция «Университет должен научить учиться» недостижима, если студенты не осваивают конкретных профессиональных навыков. Поэтому обучение разворачивается в двух плоскостях: с одной стороны, студент учится, с другой, происходит рефлексия этого процесса и перестройка студентом самого себя под собственные цели. За счет последнего и рождается та энергия, которая определяет востребованного выпускника.

«Журналистика – та сфера, в которой я могу отвечать за сочетание подготовки и образования. Возможно, так работает где-то еще. Но это же скрытые процессы. Отчасти это схоже с образованием врачей или педагогов. Врачи и педагоги могут исследовать: изучать новые клинические случаи и тому подобное. Но если они не могут выйти и что-то практическое сделать, тогда кому они нужны?» – говорит И. Ю. Мясников.

Несмотря на не отрицание образовательной составляющей, модель выпускника бакалавриата выстроена в логике профессиональной школы. Среди черт выпускника-журналиста:

- встроенность в практику, живой опыт, полученный в реальной деятельности еще до начала карьеры,
- «свежий» взгляд на происходящее в медиамире, личное знакомство с глобальными трендами индустрии,
- способность к исследовательской деятельности, продвинутые навыки проектирования в медиасфере,
- выпускник-бакалавр – это профессионал, владеющий современным стеком профессиональных и технологических навыков. Не обладая большим опытом, он способен стать амбассадором новых технологий и подходов в современной редакции.

Изначально программа строилась таким образом, что студент уже в середине обучения мог выходить на рынок труда. Переосмысление программы «Журналистика и новые медиа» в контексте модели «2 + 2 + 2» на основании опыта практики и партнерских проектов привело к формулированию конкретного образа такого студента, который выходит на рынок труда уже после второго курса – «младшего бакалавриата». Это разного рода проектные сотрудники, младшие сотрудники, ассистенты либо разного рода младшие специалисты, участники корпоративных образовательных программ. Выпускники второго курса вполне могут встраиваться в производственные цепочки, естественно, с расчётом на то, что их образование будет продолжено. «Старший бакалавриат» поставляет на рынок труда линейных сотрудников компании – основные кадры оптимальной стоимости. Многие компании хотели бы взять магистров, но магистерская подготовка достаточно дорогая, поэтому важно выпустить бакалавра, у которого была бы оптимальная стоимость и перспективы роста. Старшие бакалавры – амбассадоры новых подходов и технологий (Рис. 20), которые могли бы в редакции принести новые веяния, объяснить, как работают новые медиа, что сейчас в мире происходит с точки зрения молодого человека. Работодатели подчеркивают «свежесть» выпускников как одну из существенных перспектив.



Младший бакалавриат

- Универсальные компетенции
- Начало профессионализации
- Освоение всех технологий обучения
- Поточковая подготовка
- Развитие мышления
- Освоение деловой и производственной культуры

Старший бакалавриат

- Профессионализация
- Активные дистанционные формы обучения
- Взаимодействие с предприятиями
- Исследовательские навыки
- Гибкое совмещение работы и учебы
- Основы управленческих знаний
- Индивидуализация (система миноров)

Рис. 20. Схема движения студента в образовательной программе

§ 3.3. Устройство образовательного процесса: образовательная программа и среда самоопределения

Изменения политики факультета журналистики начались с формирования нового бренда «профессиональной школы». Факультет планировал подчеркнуть особый характер «профессиональной школы» в контексте современного университета, отстроить свой подход к образованию от традиционных факультетов, ориентированных на исследовательскую политику. Видение себя в качестве «профессиональной школы», которая ставит своему студенту навыки деятельности и самоопределения в деятельности – первый мотив создания нового бренда.

Вторым стал международный характер деятельности школы. Это изначально был проект, ориентированный на глобальную коммуникацию, включая интенсификацию обмена студентами, приглашения преподавателей, но главное – ориентир на международные стандарты индустрии.

Как уже говорилось ранее, в 2017 г. факультет стал частью научно-образовательного центра «Высшая школа журналистики», который объединил факультет и Управление информационной политики ТГУ.

Генеральными партнерами в реализации основной деятельности ВШЖ с 2017 г. являются крупнейшее в Европе информационное агентство ИТАР ТАСС, ВТГРК (в лице томских представителей – ГТРК «Томск»). В числе промышленных партнерств, закрепленных соответствующими соглашениями о сотрудничестве, – медикомпания «Томский Медиа-Центр», представленная редакцией агентства РИА Томск, а также компания «Группа Вестсиб», принимающая участие в деятельности факультета в лице редакции издания «Томский обзор». У Томского государственного университета подписаны соглашения с агентством РИА «Томск» и ИТАР ТАСС о создании двух базовых кафедр: кафедры новых медиа, фотожурналистики и медиадизайна и кафедры информационной журналистики.

Существенным компонентом практической подготовки студентов с 2018 г. стали полномасштабные образовательные проекты «Школа ТАСС» (реализуется совместно с ИТАР ТАСС и РИА «Томск» в виде годового цикла интенсивных курсов), а также Школа практического мастерства ГТРК «Томск» (реализуется в виде годового цикла практических занятий на базе телерадиокомпании), способствующие постановке практических компетенций студентов факультета. В 2019 г. по заказу официального партнера факультета, компании «Транснефть», реализуется совместный проект «Студенческая пресс-служба», предоставляющий студентам различных курсов практическую площадку и дополнительные образовательные возможности.

Существенной поддержкой процесса трансформации стало взаимодействие с академическими партнерами в рамках соглашений о сотрудничестве: в первую очередь это Университет Лидса (Великобритания), Высшая профессиональная школа Ганновера (Германия).

Перечисленные образовательные проекты, а также Школа документального кино, Центр европейской фотографии стали подразделениями-компаньонами ВШЖ. Планируется создание площадки «Проектный парк» – места, куда партнеры могут заходить с заказами на студенческие проекты. Рамка ВШЖ позволяет всем, кто находится внутри, выстраивать горизонтальные связи, а не иерархические.

Рамка Высшей школы журналистики создает условия, при которых концепт «профессиональной школы» и принцип индивидуализации «ужи-

ваются» в одном образовательном процессе. С одной стороны, есть жесткая основная профессиональная образовательная программа (ОПОП), которую реализует факультет журналистики. К реализации программы факультет привлекает индустриальных партнеров, выдающихся представителей специализаций, которые включены в образовательный процесс и входят в совет программы, имеют возможность влиять на реализацию программы. С другой стороны, в этой самой ОПОП зашита проектная деятельность, в которой студенты могут выстраивать индивидуальную траекторию. Подразделения-компаньоны отвечают за образовательные мероприятия, проекты, практики, которые находятся вне учебного плана, но органично вписываются в образовательный процесс. Именно они в большей степени делают образовательную среду индивидуализированной.

Роль основной профессиональной образовательной программы.

Повышенное внимание к программе бакалавриата означало необходимость перехода факультета на управление по образовательным программам и быстрое освоение методов образовательного дизайна. В ходе первых стратегических сессий выяснилось, что в ряде случаев методы медиадизайна и проектирования вполне релевантны и для задач создания новых образовательных практик, что существенно облегчило подход к задаче модернизации.

Факультет журналистики первый среди журналистских школ России перешел на ФГОС 3++ и самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты.

В модели, реализуемой на факультете, образовательная программа – договоренность факультета и студента о результате, векторе обучения. *«Если говорить метафорами, то это план дел на 4 года. Какие-то можно перевыполнить, а какие-то – не выполнить, можно добавить что-то новое»* – комментирует заместитель декана факультета журналистики по учебной работе А. Ф. Цырфа. Тем не менее учебный план программы «Журналистика и новые медиа» выстроен жестко, но с пониманием того, что на выходе студенты должны не быть одинаковыми. Для этого существует несколько шагов, позволяющих дифференцировать поток студентов, набранных по одинаковым критериям (Рис. 21). На первом курсе все студенты изучают один набор предметов, они все одинаковые. На втором начинают выбирать специализацию и профессиональную идентичность, которую на себе нужно сконструировать. На третьем они выходят

за профессиональные рамки и у них появляется фокус исследовательского интереса. На четвертом они выходят в пространство, где каждый отвечает сам за себя. Учитывая проектный метод и проблемно-ориентированное обучение, на выходе все студенты разные, потому что воспитаны на разном круге проблем и задач. Иногда студенты разных специализаций находятся в противоречии друг с другом, например, «Телевидение и радио» не понимает «Документальное кино», так как они воспитаны в разных проектах. И это заложено в программе.

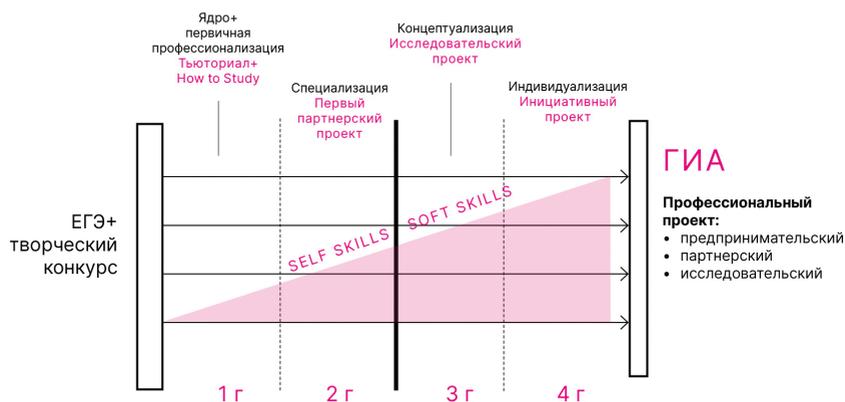


Рис. 21. Содержательная структура образовательного процесса

За универсальные компетенции в программе отвечает «Образовательное ядро бакалавриата ТГУ». У этого межфакультетского модуля есть и вторая функция – соединить ВШЖ с университетом, показать студентам его разнообразие через работу в межфакультетских группах. Так же в общую часть входит языковая подготовка студентов, объем которой увеличен в два раза в 2018 г.

Специализация занимает в учебном плане 40 зачетных единиц. Их наполнением (содержание, подбор преподавателей) занимаются руководители специализаций. В этой части учебного плана студенты готовят работы на профессиональные конкурсы и фестивали. Объем практической и проектной деятельности, по сравнению с программами предыдущего поколения, увеличен на 300%. Все образование на факультете, и ОПОП в том числе, стремится к тому, чтобы результативность работы не равнялась

зачетам, а отражалась в профессиональном портфолио. *«Делай проекты, которыми хочешь хвастаться. Зарабатывай»* – призывает А. Ф. Цырфа.

Надо сказать, что студентам по результатам проектной работы действительно есть чем хвастаться. Проекты получают широкое профессиональное признание, включая международное. Мультиплатформенный проект «Внутренняя Эстония», созданный при участии иностранных студентов, получил многочисленные международные награды, например, главный приз в номинации Digital Storytelling на конкурсе MSU SND Student Design Contest (США), стал полуфиналистом конкурса Adobe Design Achievement Awards (США) и др. Проект «Городские птицы», реализованный студенческой группой проектирования цифровых изданий, получил награду всемирного конкурса SND Best of Digital Design как лучший студенческий проект в сфере планшетных приложений. Награду Digital Storytelling на конкурсе MSU SND Student Design Contest (США) получил в 2019 г. проект факультета журналистики «Селькупы. Сохранить как...»¹, тот же конкурс присвоил звание победителя в индивидуальной номинации студенту факультета журналистики ТГУ. Проекты школы включены в галерею лучших работ компанией Adobe, признаются лучшими региональным конкурсом профессионального мастерства «Акулы пера» и др.

Напомним, что за счет проектной работы студенты частично реализуют свои индивидуальные образовательные маршруты. Студент определяется со своей ролью в проекте, при этом он может быть как узким специалистом, так и выполнять разные задачи. Язык проекта обусловлен специализацией студента: текст, инфографика, фотография, кино и т. п.

Продвинутое проектное обучение и его результаты обеспечивают конкурентоспособность программы в среде работодателей.

Отдельным объектом образовательного дизайна становятся учебные дисциплины. Учебный офис и руководители специализаций выстраивают в программе систему поддерживающих друг друга модулей из разных курсов. Формально дисциплина может быть закреплена за сотрудником факультета, но ее отдельные модули читают приглашенные преподаватели. Например, курс «Журналистика и общественные науки» читают 8 преподавателей из разных стран. Существуют курсы, в которых пригла-

¹ URL: <http://selkup.space/> (дата обращения: 19.02.2021).

шенный преподаватель приезжает на несколько дней, а дальнейшую работу студентов в течение семестра поддерживают сотрудники факультета с онлайн-участием приглашенного преподавателя или факультетский преподаватель ведет остаток курса, а приглашенный потом возвращается на рефлексию. *«Структура [реального образовательного процесса] никакой рабочей программой не описывается» – считает И. Ю. Мясников.*

ВЖШ ставит целью дать студентам компетенции, которые будут востребованы в течение 10–15 лет. Проблемным моментом является определение таких компетенций для каждой специализации. Общий контур решения этой проблемы – сильная профессиональная рефлексия: студенты должны понимать откуда берут корни те навыки, которые используют, понимать логику профессии в целом, освободиться от пут того дня, в котором они находятся. *«Дизайнеров мы учим при помощи техники 1960-х годов. Чтобы придумать что-то новое – надо спуститься в прошлое, а чтобы научить писать тексты – надо научить читать» – объясняет И. Ю. Мясников.* Технологии такой рефлексии в программе нет. Команда ВШЖ предполагает, что ее вообще невозможно спроектировать. Однако можно «проиграть» на конкретном материале: на конкретной антропомашине, с конкретной производственной группой. Главным условием такой практики является постоянный творческий производственный процесс, который не отражен в профессиональном стандарте. *«Профстандарт вообще ничего общего с реальностью не имеет. Стандарт хорош для тех, кто ни на что не претендует» – считает А. Ф. Цырфа.*

Среда для «образования самоопределения». Сделать возможным достижение образа выпускника невозможно только за счет ресурсов программы. Это привело к созданию вокруг программы среды, способствующей профессиональному и карьерному самоопределению студентов-журналистов.

Ежегодно на факультете проходит более 50-ти образовательных событий разного масштаба: лекции, мастер-классы, встречи, фестивали. Типологизация активностей еще не сложилась, однако они создают систему профессиональных и карьерных ориентиров для студентов, демонстрируют общую карту профессиональных компетенций. За счет знакомства с носителями передовых норм практики студенты понимают, какого рода цели могут быть поставлены в профессиональной сфере. Выведенное за рамки «обязательной» программы, негарантированное многообразие воз-

возможностей таких встреч позволяет студентам обозначить интерес, в режимах мастер-класса или воркшопа осуществить пробное действие, своими глазами увидеть лучшие практики профессии. Не являясь обязательными, такие мероприятия позволяют студентам принимать первые профессионально-мотивированные решения, а преподавателям – наблюдать и замерять уровень мотивации. Кроме того, участие в мероприятиях за пределами формата делает необходимой коммуникацию – с экспертом, в группе, что, в свою очередь, требует появления собственной позиции.

Неформальная коммуникация – еще одна из характеристик среды, которая помогает формировать сообщество внутри факультета, культуру живой непринужденной коммуникации. После просмотра программы студенческого фестиваля документального кино всегда идет open air, куда едут зрители, авторы и члены жюри. Знакомство первокурсников с преподавателями происходит в кафе или плавно перетекает в квартирник, как все традиционные праздники факультета. Работа с абитуриентами и первокурсниками включает родительские собрания: факультету важно доверие и открытость.

Открытая образовательная среда (Рис. 22) наполняется ее участниками: руководителями специализаций, партнерами факультета, преподавателями, студентами. Учебный офис обеспечивает инфраструктурную поддержку: расписание, аудитории и т. п.

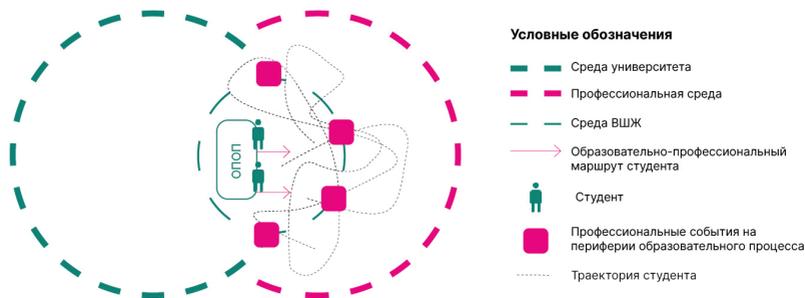


Рис. 22. Модель среды «образования самоопределения»

Организованное специальным образом, такое проектирование позволяет не только дополнить среду новыми компонентами, но и получить мотивированных соразработчиков в виде лидеров студенческих групп

и команд. Необходимость вступления в коммуникацию, формирования групповой позиции и защиты своих тезисов в большой группе позволяют активным участникам еще в процессе разработки занять четкую и артикулированную позицию или скорректировать занятую заранее.

Весной для первокурсников проводят игру «Собери свой бакалавриат», где студенты могут внести свои предложения по содержанию специализаций и образовательной среды в целом в оставшийся период обучения. Сама игра – мощный инструмент считывания современного языка профессии, актуальных трендов.

В 2017–2018 гг. участниками мероприятий стали Мария Гельман (победитель Leica Oskar Barnack Award Newcomer), Елена Аносова (победитель World Press Photo), Игорь Демин (советник генерального директора АО «Транснефть»), Андрей Резниченко (ТАСС), Федор Шумилов (студия «Паровоз»), эксперты в мультимедиа и фотографии: Рамона Гастл, Эмиль Дюке, режиссер Виталий Манский, продюсер Руслан Сорокин, Патрик Лоури (Goldsmith College), Александр Куприянов (ТАСС), Сергей Леваненков (ТАСС), главный редактор Грамоты.ру Владимир Пахомов, главный редактор «Страны Росатом» Юлия Гилева и многие другие. Активно разворачивается деятельность Центра документального кино и Центра европейской фотографии (открыты в 2018 г.), проводящих мероприятия всероссийского масштаба – фестиваль документального кино Регергава и фестиваль фотографии и дизайна PHD, участниками конкурсных программ которых стали десятки студентов из многих регионов России. Практическая школа ТАСС, ВГТРК.

Если мероприятие организует команда с факультета, то оно зачастую открыто для жителей города, является вкладом ВШЖ в реализацию третьей роли ТГУ в регионе. Образовательный и исследовательский проект Urban media school, посвященный изучению роли медиа в современном городе для издателей, журналистов, специалистов по городскому развитию, стал, по сути, площадкой, заменившей научные семинары для студентов. Туда приглашаются «звезды» индустрии и другие лица, заинтересованные в развитии городских медиа, чтобы говорить с «новичками» в режиме стратегирования. *«Даже очень классные профессионалы на работе уходят в рутину. В этом смысле университет может быть тем местом, куда приходят люди из профессии и могут говорить не в режиме „я устал“, а в режиме стратегирования: что произошло, куда двигаться, какие нужны компетенции» – считает А. Ф. Цырфа.*

Активность вне учебного плана на первом курсе учитывается «карматрекером» – аналогом зачетки. Студент получает разные баллы «в карму» за посещение или организацию мероприятий. Карма – это число, отделенное от субъективного мнения преподавателя или заведующего кафедрой, закрытое в течение учебного года. В конце года по количеству «кармы» студенты имеют приоритет в распределении по специализациям. Руководители специализаций, которые не ведут занятий на первом курсе, именно по «карме» знакомятся со студентами. На 2–4 курсах учет и рефлексия участия студентов в событиях фиксируется в бортовом журнале, который два раза в семестр проверяют руководители специализаций.

Студент в новой модели ставится перед выбором: пришел ли он получить зачет или профессию. Разные форматы работы с образовательной программой, открытым образовательным пространством и их учета; форматы рефлексии показывают значимость субъектной позиции к образованию.

Форматы учета активности, рефлексии, обратной связи – развивающаяся составляющая образовательного процесса, студентов к ней нужно приучать.

Студенты первого курса вообще не понимают, что с ними происходит. Анкета обратной связи снимает больше эмоциональную и организационную составляющие учебного процесса. *«В анкете обратной связи раньше было окошко „Выскажитесь“.* Там стали писать только то, что плохо. Мы добавили вопрос *„Что вас удивило?“ – это позволяет фокусироваться и на хорошем»* – рассказывает об опыте А. Ф. Цырфа.

Студенты могут оценить программу содержательно в лучшем случае на 3–4 курсах. Но пока система оценки образовательного процесса влияет напрямую на сам процесс, хотя слышать мнение студентов – важно для ВШЖ. *По мнению команды, трансформации это отличный инструмент аргументирования в разговоре с преподавателями, управленческими позициями.*

§ 3.4. Организационно-управленческие условия

Кардинальное изменение образовательного процесса повлияло на кадровую политику факультета – появились новые позиции.

Первая из них – руководитель специализации. В его ответственности наполнение значимой части учебного плана, отведенной под его специ-

ализацию (40 зачетных единиц). Он же ведет политику школы, влияет на политику образовательной программы, в совет которой входит. Наполнение открытого образовательного пространства по тематике специализации зависит преимущественно от социальных связей и инициативы руководителя. Руководитель специализации отвечает за личное развитие студента, отчасти выполняя тьюторскую функцию: руководство сборкой студентом на себе новой компетенции, квалификации, а также сбор обратной связи. По сути, учебный офис обеспечивает документационную поддержку, атмосферу на факультете и конкурентоспособность студентов – руководитель специализации. Администрация старается, чтобы эти позиции занимали либо «звезды» своего направления, либо менеджеры, которые крепко держат связь с партнером специализации. Руководитель специализации приобретает статус, аналогичный статусу мастера в театральном вузе.

Поскольку на первом курсе студенты не распределены по специализациям, навигационную функцию, учет «кармы», сбор обратной связи выполняет тьютор – вторая новая позиция.

Третья позиция – организатор творческой работы в малых группах, который сопровождает команды студентов в проектной работе. При масштабировании кейса подготовки дизайнеров выяснилось, что найти необходимое количество людей, готовых вести проекты, крайне сложно. Обычный преподаватель, который ведет лекции, не готов вести практическую работу, как и молодой преподаватель после аспирантуры не обладает сформированной компетенцией. Принципиальным для учебного офиса стало наличие у кандидатов на эту позицию личного опыта по разработке медиапроектов в команде.

Подбор организаторов творческой работы показал, что квалификация кадров – вопрос, который не решается формально. В ВШЖ также хантят и выращивают сотрудников (среди преподавателей двое недавних выпускников факультета с богатым проектным бэкграундом). Вырастить своего преподавателя, как отмечают на факультете, тоже расходы, но признают, если ничего не вложить – ничего и не вырастет.

Частично проблему квалификации решает привлечение ведущих экспертов в качестве приглашенных преподавателей или включенных лекторов в отдельные модули программы.

Среди приглашенных также есть позиции, не включенные в образовательный процесс, отвечающие за практические и проектные задачи.

Среди них приглашенный редактор, руководитель медиацентра. Но только если поставленная им задача будет эффективно решена, появится образовательный эффект.

Пока мало осмыслена позиция промышленного (практического) партнера. На то, что происходит в программе, сильно влияют редакторы «Томского обзора», РИА «Томск», директор ГТРК «Томск» – люди, которые своими компетенциями входят в образовательный процесс, хотя сами могут и не преподавать.

Рамки, в которых действуют все вышеперечисленные позиции, людей, которые их занимают, определяет руководитель образовательной программы. Для профессиональной школы важно, чтобы это был человек, находящийся на фронтире профессии, отчасти визионер.

В целом все существующие позиции укладываются в существующие нормативные условия. Руководство образовательной программой позволяет определять, кто руководит той или иной специализацией. На факультете есть учебные лаборатории, за счет которых можно вводить новые позиции. Однако не все нововведения получается отразить в документах, некоторые могут существовать только на уровне культурной нормы. Менять штатное расписание под свои нужды факультет считает нецелесообразным, так как это потенциальный конфликт с проверяющими.

В начале трансформации единодушия у коллектива не было, но общие стратегические сессии помогли понять общие цели. Пересмотр программы и отдельных дисциплин повлиял на нагрузку преподавателей, однако «лишних людей» на факультете не появилось. Открытость образовательной среды позволяет преподавателям пробовать себя в организационной и координационной деятельности, а факультет дает время, чтобы люди могли перестроиться.

Избыточная среда, обеспечивающая индивидуализацию и включение профессионалов мирового уровня, обходится дорого.

В образовательной программе для сопровождения проектной работы в малых группах нужны квалифицированные сотрудники, которым надо обеспечить заработную плату на уровне рынка труда. Невозможно привлечь преподавателей мирового уровня читать лекцию по тарифам оплаты труда, принятым в университете.

Для создания среды за пределами учебной программы понадобилось специально освободить людей, которые ей занимаются, от других

занятостей. Дорого обходятся площадки для практической деятельности студентов.

В ВШЖ используют два принципиальных экономических выхода. Первый заключается в расширении набора на первый курс: разница между поступившими и дошедшими до второго курса позволяет покрыть существенную часть расходов на обеспечение индивидуальных траекторий студентов 2–4 курсов. Второй выход – сложность и разветвленность деятельности, выстраивающейся вокруг ВШЖ. Это позволяет приглашать статусных преподавателей в финансово привлекательные проекты под брендом школы, на фоне которых чтение лекций для студентов перестает быть для них убыточным. К тому же преподаватели вынуждены делать публичным свое сотрудничество с ВШЖ, что положительно влияет на имидж школы среди абитуриентов и в мировом сообществе.

Эта схема помогает содержать студенческий медиацентр. ВШЖ включила его деятельность в приемную компанию. Его результативность измеряется доходами с платных студентов, которые поступили на факультет. Рекордный набор 2020 г. в 95 студентов считают достижением центра, а не следствием пандемии, так как многие студенты иногородние. *«Они научились и на следующий год будет 100 студентов» – делится успехами И. Ю. Мясников.*

Сложная структура деятельности ВШЖ, по мнению команды, влияет не только на экономику образовательной программы, но и на качество образования.

§ 3.5. Результаты, пандемия и образ будущего

Первый набор студентов программы «Журналистика и новые медиа» сегодня на третьем курсе. О результативности программы в целом говорить рано. О промежуточных результатах команда трансформации рассказывает с поправкой на пандемию, которая значительно повлияла на ход программы, особенно в первом полугодии 2020 г.

Коллектив факультета перестроился к задачам первой волны: максимально пережить эти полгода без потерь, оценить их и понять, как их компенсировать. Сейчас команда факультета осмысленно планирует разворачивать исследовательский трек с привлечением партнерских сил, усилить практический трек. И. Ю. Мясников рассказывает о типичных слож-

ностях: *«Это требует других усилий. Например, то, что мы планировали сделать на поток, теперь вынуждены разделить на 4 группы. А у нас приглашенный преподаватель из Великобритании. Представляет какие это затраты?»*. Некоторые замыслы отложили «на потом»: программа идет 4 года и можно будет успеть реализовать в следующем. Однако не известно, что психологически произойдет со студентами, которые учились дома год, и как это повлияет на учебный процесс.

Но есть и положительное влияние смешанного обучения. В 2020 г. поступило 95 студентов, что значительно нагрузило бы инфраструктуру факультета. На время пандемии все поточные встречи перенесены в онлайн-формат.

Случилась на факультете попытка запустить систему майноров: ввели майнор по компьютерным наукам. Но пока заметных результатов там нет. Руководство факультета связывает это с тем, что образовательная среда так устроена, что не остается места для взаимодействия с другими факультетами. Построение программ по модели «2 + 2 + 2» на факультете рассматривается как возможность пересмотра взаимодействия с факультетами.

В планах отдельные модули программ специализаций на экспорт: в другие программы и в качестве программ дополнительного профессионального образования (ДПО). *В ВШЖ хотят сыграть в игру креативного образования в сфере медиа*. Также рассматривается возможность входа студентов с других направлений на третий курс, при условии прохождения аттестации.

Сейчас команда готовится к радикальной перестройке программы. *«Мы сидим в засаде, но в реальности ничего не происходит. Если мы поймем, что пандемия – это всерьез надолго, все перейдет в онлайн, то нас ждут большие социальные потрясения»*. Они связаны с тем, что значительная часть профессиональной и образовательной деятельности журналистов может остаться в онлайн. Это отразится на бюджете программы, где лекции тогда могут вести лекторы более высокого уровня, чем сейчас, далеко не из ТГУ, это позволит подключаться к мировым контекстам. Декан факультета отмечает, что стремительно устаревает набор знаний, который преподаватели передают студентам. *«Все в университете активно пересматривают формы образования. Но онлайн влияет и на содержание. Мы рассказываем без поправки на пандемию, данные не собраны, не отрефлексированы, мы в дрянном процессе»*. Критичным

для существующей программы является сохранение объема практической работы. Поэтому фокус образования выстраивается вокруг того, что человек принципиально одинок и должен выстраивать командную работу без команды. Неразрывно связанная с общественными процессами профессиональная деятельность журналиста оказывается в подвешенном состоянии: когда общества как такового нет, есть только виртуальный конструкт, не понятно, как с ним работать. Не понятно и как в онлайне появляется смысл образования.

Аналитическая карта: Высшая школа журналистики

Для того что бы подвести итог обзора образовательной программы мы предлагаем вам аналитическую карту управления проектом, с кратким комментарием к каждому пункту.

Критерии оценивания	Комментарий
I. Замысел проекта	
Команда имеет четкий замысел программы (сформулированы ее миссия, цель и задачи, аргументирована/обоснована логика программы)	Команда проекта детально представляет многообразие трендов, влияющих на стратегию профессиональной школы. Нормативного документа, закрепляющего цели и задачи, обосновывающего логику у программы нет, они артикулированы в презентациях школы для внешней среды. Логика программы частично отражена в учебном плане
Команда оценила потенциальные риски, связанные с реализацией проекта? Что может не сработать так, как задумано, или сработать не совсем так? Почему? Можно ли свести эти риски к минимуму? Если да, то каким образом?	Большинство обозначенных рисков связано с изменением содержания образования после пандемии. Для части из них у команды есть решения. Риски другого характера не обозначались
Команда оценила возможные позитивные и негативные эффекты программы, являющиеся прямыми или косвенными, запланированными или непреднамеренными следствиями ее реализации?	В представленных материалах команда сосредоточилась преимущественно на положительных эффектах. Существует проблема измеримости эффектов в части самоопределения и компетенций, представленных «Образовательным ядром бакалавриата»

Критерии оценивания	Комментарий
Образовательный продукт соответствует определенным «потребительским» качествам с точки зрения заказчика «что, кто и для чего „его“ будет использовать»	Программа имеет показательные результаты, которые иллюстрируют обещание абитуриентам и позволяют быть конкурентноспособными в среде работодателей. В образовательной среде предусмотрены места (родительские собрания, встречи курсов с учебным офисом и т. п), где со студентами и их родителями обсуждается смысл и возможный результат их образования
Эффективность образовательного продукта имеет доказательную базу и свидетельства его соответствия целевым качественным характеристикам	Эффективность программы подтверждается качеством проектов, над которыми работают студенты, обратной связью индустриальных партнеров и работодателей

II. Реализация проекта

Содержание программы

Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную содержательную модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (инвариантные и варианты компоненты, взаимосвязи, принципы, логическая последовательность/уровневость построения образовательного материала/контента, возможности построения индивидуальных образовательных выборов студентов)	Из интервью сложилось представление, что ключевые фигуры команды трансформации обладают видением такой модели. Документов, описывающих модель полностью, не представлено. Поверхностно логика программы представлена в учебном плане ОПОП «Журналистика и новые медиа», презентациях программы
Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную технологическую модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (виды учебных и внеучебных организаций: форм, методов, средств, технологий, способов доставки предметно-научного контента)	Одной из принципиальных характеристик программы является разнообразие видов учебных и внеучебных организаций. Те, что включены в ОПОП, частично отражены в учебном плане и более осмыслены. Внеучебная активность более хаотичная и находится в процессе осмысления. Документа, полностью описывающего технологическое устройство программы, не представлено

Критерии оценивания	Комментарий
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные данные о необходимой штатной численности ППС (ставки, люди) и требования к их компетенциям (для каких дисциплин/организованностей и с какими компетенциями нужны преподаватели и другие сотрудники, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса (на одну группу студентов)</p>	<p>Команда смогла реализовать свои замыслы в рамках прежнего штатного расписания. Однако определенные характеристики, в том числе необходимые компетенции для некоторых позиций, представлены на факультете формирующейся культурной нормой и не отражены в нормативных документах</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм формирования штата ППС и других сотрудников, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса</p>	<p>На факультете отработаны механизмы краткосрочного привлечения сторонних преподавателей, выращивания молодых преподавателей из числа студентов, переманивание сотрудников нужной квалификации из других организаций, пересмотра деятельности ППС факультета</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм поддержания и наращивания компетентностного уровня (в области предметного содержания, образовательных технологий, поддержки электронных форматов обучения, методической компоненты и т. п.) преподавателей и сотрудников, участвующих в обеспечении и реализации проекта</p>	<p>Нет информации</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные предложения по функционалу для институционализации новых ролевых позиций, участвующих в реализации и организации проекта</p>	<p>Нормирование деятельности руководителя специализации может быть полезно для описания деятельности руководителей образовательных программ университета</p>

Критерии оценивания	Комментарий
---------------------	-------------

Ресурсное обеспечение

<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации лабораторно-аудиторного фонда (вместимость, назначение и количество оборудования на одну учебную группу)</p>	<p>Команда имеет свой удаленный от кампуса корпус, загруженность которого определяет самостоятельно. Помещения для образовательного процесса представляют индустриальные партнеры. Есть большой опыт использования общественных городских пространств</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к затратности (финансовой) на реализацию образовательной и ресурсной составляющих</p>	<p>Финансовая деятельность не ограничивается обеспечением ОПОП, она сложная и разветвлённая, с привлечением средств на реализацию отдельных проектов. Общей финансовой картины, сколько затрачивается в год, с учетом всех видов оплачиваемых работ и из всех источников – информации нет</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации среды, в том числе электронной, поддерживающей разные образовательные форматы</p>	<p>Содержательное наполнение модулей программы мобильно. В зависимости от года может реализовываться офлайн или в смешанном формате, в разных аудиториях. Документа не предусмотрено</p>

Учебно-методическое обеспечение

<p>Команда образовательного проекта имеет нормативный пакет документов на образовательный продукт</p>	<p>Разработана вся необходимая документация для ОПОП. Образовательная среда за ее пределами не нормируется</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные методические требования фиксирующие: содержание-технологический ход реализации дисциплин; наличие верифицированных контрольно-измерительных материалов / оценочных средств для проведения разных форм оценки и аттестации образовательных достижений студентов; формы сопровождения обучающихся</p>	<p>Информации нет</p>

Критерии оценивания	Комментарий
<i>Организационное обеспечение</i>	
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия внутри проекта (советы, комиссии, семинары)	Проектирование программы сопровождалось рядом стратегических сессий. О других форматах информации нет
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия во внешнем контуре проекта (например, формирование расписания, передача учебной нагрузки, предоставление аудиторного фонда, позиционирование программы, организация практик, развитие программы – стратсессии и т. п.)	Информации нет
III. Общий контур управления	
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные позиции и их функционал в проекте с точки зрения реализации соответствующей деятельности и обеспечения выхода команды на целевой образовательный продукт	Мы выделили позиции руководителя образовательной программы, менеджера учебного офиса, руководителя специализации. Документационного разделения функционала не представлено
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные механизмы сбора, анализа информации об образовательной программе (кто, на какой основе, как используется мониторинг и оценка качества, обратная связь) с целью ее корректировки	Учебным офисом осуществляется сбор обратной связи от студентов дважды в год в формате анкетирования. Результаты анкеты не влияют напрямую на учебный процесс, но являются аргументом при формировании содержания дисциплин
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм принятия управленческих решений (кто, на основе какой информации)	Информации нет

Критерии оценивания	Комментарий
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия на разных уровнях управления образованием НИ ТГУ (внешним контуром) в решении стратегических вопросов проекта</p>	<p>Информации нет</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлексовала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно качественное сопоставление и его анализ в отношении замысла проекта и полученного образовательного продукта (как должно быть – как есть на самом деле; какие есть различия между тем, как должно быть, и тем, как есть на самом деле; в чем причины различий, какими могут быть последствия; какие выводы и рекомендации из этого следуют; каково возможное влияние рекомендаций (если можно его оценить))</p>	<p>Команда находится в процессе одновременной рефлексии и трансформации. Так как программа еще не завершила первый цикл, сравнивать исходный образ и результат – рано</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлексовала полученный инновационный опыт, на основе которого возможен перенос или масштабирование образовательного продукта (организационно-управленческие возможности его отчуждения и/или масштабирования на уровне конкретных предложений по изменениям содержания образования, способов и методов обучения/учения, изменения образовательной инфраструктуры, способов коммуникации, конфигурации образовательной среды, создания институций и сервисов)</p>	<p>Пока команда проекта работает над форматами масштабирования деятельности в университете и системе ДПО без идеи отчуждения</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлексовала полученный инновационный опыт, на основе которого</p>	<p>Требуется завершение цикла обучения (4 года) для полноценной рефлексии</p>

Критерии оценивания	Комментарий
возможно оценить эффект, пользу, становление новых культурных норм в случае переноса или масштабирования образовательного продукта (что получают студенты, факультеты, университет, общество)	
Команда образовательного проекта отразировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить роль проекта / проектной команды для повышения качества образования, трансформации образования	Требуется завершение цикла обучения (4 года) для полноценной рефлексии

Аналитический комментарий к карте

Из аналитической карты мы видим, что команда находится на этапе активного построения образовательного процесса. К этому времени у команды сложилось общее представление о целях и задачах трансформации. Для определённых организационно-управленческих процессов (наполнение учебного плана и организация внеучебных активностей, работа с кадрами, финансовое обеспечение) сложились рабочие схемы деятельности. Некоторые из этих схем стали осмысляться для создания нормативной базы, обеспечивающей воспроизводство модели на следующих итерациях. Тем не менее большая часть задачи насыщения образовательной среды зависит от человеческого фактора – социального капитала и личностных качеств людей, занимающих позиции руководителя программы и руководителей специализаций.

Команда пока обходит вниманием вопросы масштабирования и отчуждения модели. Это обосновывается тем, что процесс апробирования и коррекции образовательной программы бакалавриата очень долгий и может занимать до 10 лет. Поэтому сама команда не берется сейчас отвечать за 100% достижения результатов.

Выводы по кейсу № 2

Кейс Высшей школы журналистики показал, как меняется модель профессиональной школы в контексте нестандартизированной професси-

ональной деятельности. С одной стороны, мы видим необходимые атрибуты профессиональной школы: уже студент может встраиваться в производственный процесс, присутствие в образовательном процессе людей индустрии, школа – оператор экосистемы, структура ОПОП направлена на освоение hard skills, которые усложняются с каждым годом в определенной логике. Однако у журналистики как профессиональной сферы нет четкого образовательного стандарта, определяющего тот обязательный минимум, которым должен владеть выпускник. Многообразие профессиональной деятельности в этом случае просто невозможно полностью включить в образовательную программу. Факультет нашел выход в избыточной образовательной среде вокруг ОПОП, из которой студент сам определяет, что брать. С другой стороны, индивидуализация и пространство для самообразования возможны как раз потому, что нет жесткой стандартизации деятельности. Деятельность за пределами ОПОП не только неразрывно связана с учебными дисциплинами, но может влиять на основной образовательный процесс через рейтинг активности и рефлексию. Благодаря этому ВШЖ решает задачу по надстройке профессионала навыками работы с собой и soft skills, которые в жестко спроектированной среде приобрести сложно; обеспечивает сочетание подготовки и образования.

Опыт создания избыточной среды, которая комплексно работает с самоопределением и профессионализацией студента, сам по себе показателен и может быть использован как образец другими подразделениями или как площадка для интеграции с деятельностью ВШЖ.

Тем не менее эффективность такого сочетания еще предстоит проверить. У ВШЖ есть заметные достижения в виде партнеров, побед студенческих команд в престижных конкурсах и даже рейтинг «5 звезд» и знак качества Excellent Quality по результатам независимой оценки качества образовательной программы «Журналистика и новые медиа», проведенной Центром по оценке высшего образования при Министерстве образования КНР и Национальным аккредитационным центром РФ. Насколько достижимой оказалась модель выпускника, мы сможем увидеть только после нескольких выпусков программы.

Опыт ВШЖ в линейке других кейсов программ бакалавриата, представленных в этом обзоре, занимает срединное место. Опыт НИТс построен по схеме гринфилда (создание нового), в кейсе «широкого бакалавриата» вы увидите трансформацию по схеме браунфилда (преобразование

существующего). На первый взгляд ВШЖ тоже пошла по пути последнего, однако из кейса мы видим, что механизмы трансформации были вначале отработаны на абсолютно новом и миниатюрном проекте-гринфилде (дизайнерской специализации). На этой специализации были освоены принципы образовательного дизайна, что позволило со временем вырастить из преподавателей специализации костяк команды трансформации факультета. Здесь впервые начали готовить студенческие проекты для международных профессиональных конкурсов, победы которых стали аргументом для разговора со всем факультетом.

Глава 4. Кейс № 3 «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ»: подходы к построению образования по модели Liberal Arts¹

1. Команда разработчиков практики.

Осаченко Юлия Станиславовна, канд. филос. наук, доцент кафедры онтологии, теории познания и социальной философии Философского факультета, научный руководитель проекта, координатор трека «Человек и природа».

Луков Евгений Викторович, канд. ист. наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, руководитель проекта.

Дмитриева Лидия Викторовна, научный сотрудник лаборатории проектирования инновационных процессов в образовании Факультета психологии.

Кашпур Виталий Викторович, канд. социол. наук, доцент, заведующий кафедрой социологии Философского факультета.

Токарева Гузаль Сергеевна, заместитель директора Офиса стратегического управления, менеджер проекта.

Велединская Светлана Борисовна, канд. филол. наук, доцент, директор Центра повышения квалификации и переподготовки ТГУ, методолог по инновационным образовательным технологиям.

Мясников Илья Юрьевич, канд. филол. наук, доцент, декан Факультета журналистики.

Сушушина Елена Валерьевна, канд. филос. наук, декан Философского факультета.

Рожнева Жанна Анатольевна, канд. ист. наук, доцент каф. истории и документоведения Факультета исторических и политических наук, и.о. декана.

Коньков Дмитрий Сергеевич, канд. ист. наук, доцент кафедры истории древнего мира, средних веков и методологии истории Факультета исторических и политических наук, координатор трека «Человек и общество».

¹ Далее по тексту встречаются сокращенные наименования: модуль; «Ядро».

Новикова Элеонора Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры общего славяно-русского языкознания и классической филологии Филологического факультета, координатор трека «Художественный мир. Арт-практики».

Даммер Диана Дамировна, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры теории вероятностей и математической статистики Института прикладной математики и компьютерных наук, координатор трека «Технический и цифровой мир».

2. Факультет/подразделение, где реализуется программа.

Проект реализуется на пилотных факультетах ТГУ: Факультет журналистики (ФЖ), Факультет исторических и политических наук (ФИПН), Философский факультет (ФсФ), Институт искусств и культуры (ИИК). С 2020/21 учебного года в число пилотных факультетов вошел Институт экономики и менеджмента (ИЭМ).

3. Годы реализации.

«Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» в проектном режиме реализуется с 2018/19 учебного года по настоящее время (2020/21 учебный год).

4. Модель программы.

Самостоятельный модуль «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ», спроектированный по модели Liberal Arts, – это универсальный структурный базовый компонент учебного плана программ бакалавриата (13 зачетных единиц, 1,5 учебных года), формирующий универсальные компетенции и предусматривающий индивидуализацию освоения учебного плана студентами.

5. Цели программы.

Системное формирование универсальных компетенций у бакалавров всех направлений подготовки ТГУ с опорой на критическое и системное мышление как основы научно-исследовательского мышления.

6. Учебные планы (примерно как устроены).

В структуру «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ» входят: «Критическое мышление и письмо» (2 зачетные единицы), реализуется в практико-тренинговом формате.

«Картины мира. Навигация» – цикл интерактивных лекций, которые раскрывают четыре основных модели – оптики миромоделирования (4 зачетные единицы): «Природа», «Техника и цифровой мир», «Социальное и гуманитарное познание: человек и общество», «Художественный мир и арт-практики» – семестровые курсы.

«Философия» (5 зачетных единиц) на материале «Великих книг» реализуется два семестра. Она включает «Общую философию» и обеспечивает знакомство с основными категориями и проблемами философии и практическое знакомство с основными текстами – фрагментами «Великих книг», которые более тщательно изучаются во втором семестре. «Великие книги» подбираются в соответствии с «Картинами мира. Навигацией».

«Картины мира. Мастерские» (2 зачетные единицы) – как выборный элемент модуля дает возможность индивидуализации образовательной траектории студентов. Дисциплина нацелена на разработку междисциплинарного проекта под руководством преподавателя (мастера) одной из картин мира. Дисциплины студентом отбираются в зависимости от того, какую из 20 мастерских он выбирает для пробного действия.

7. Преподавание (как преподают / ключевое требование к ППС).

Владение педагогическими технологиями, их поддержка на хорошем, компетентностном уровне, а также понимание и принятие концепции и принципов «Ядра» – это условие вхождения преподавателей в модуль. Комплексная система подготовки и отбора преподавательского состава реализуется ступенчато: повышение квалификации, затем процедура участия в конкурсе и система методической поддержки преподавателей в процессе преподавания дисциплины.

8. Ключевые структурные элементы (без которых программа не реализуема и обеспечивающие ее уникальность).

Организация учебного процесса «Ядра», построенная на включении новых форматов, форм, методов педагогической деятельности, ролевых позиций, новой среды обучения, а также на актуальном научном содержании потребовала выработки определенных подходов и принципов, которые в образовательном пространстве университета можно считать уникальными с одной стороны и основополагающими с другой.

Принципы «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ»:

– содержательное единство дисциплин, формирующих универсальные компетенции студентов и базовые принципы научного мировоззрения;

– организационное единство – система сквозного проектирования дисциплин семестра;

– ориентация на постановку практических, «надпрофессиональных» навыков;

– технологическое единство реализации дисциплин «Ядра» и новый тип обучения, смещающий акценты от усилий преподавателя к усилиям студента, с получения готового знания на совместную деятельность студентов и преподавателей по конструированию знания;

– трансфессиональность – одна из ключевых идей «Ядра», понимаемая как мышление поверх профессиональных границ, видение места своей специальности во всем многообразии университетского знания, научных и профессиональных полей ТГУ.

Методическое сопровождение преподавателей дисциплин «Ядра», осуществляемое на постоянной основе.

Подкрепление образовательного процесса ролевой позицией модератора образовательных событий – помощника преподавателя через привлечение и включение студентов старших курсов в организацию групповой работы студентов (первокурсников).

Выделенное направление педагогической работы – работа с талантами по формированию и подготовке студенческой сборной для участия в олимпиаде по философии на университетском и региональном уровнях.

§ 4.1. Исходные убеждения, история и методологические установки

Команда проекта «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» исходит из позиции, что сегодня система высшего образования как один из социальных институтов призвана ответить миру на вызовы, обусловленные экономическим, социально-общественным кризисами, усугубившиеся пандемией. Ситуация жизни общества становится иной: меняются технологии, производство, меняется перечень специальностей и профессий, а также запросы рынка к компетенциям выпускников. Это требует серьезной

«пересборки» образовательной деятельности вузов, так как устоявшиеся нормы и способы ее реализации при решении новых задач перехода общества к новой социально-экономической реальности не оправдывают себя.

От системы высшего образования ожидается подготовка выпускника способного к проявлению активности в меняющихся условиях, к критическому системному мышлению и воплощению полученных знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности. Причем на первый план выступают междисциплинарные требования к результатам образования, навыки проектной и командной работы, самообразования и самостоятельности и т. п.

Эти запросы сегодня отчетливо звучат у разных стейкхолдеров высшего образования:

- новое поколение Z, которое хочет не просто получать образование, а понимать его смысл и значение для себя, участвовать в нем, чтобы оно ему было интересно и ценно;

- работодатели – один из самых важных стейкхолдеров образования, в последние годы все больше и больше говорят о востребованности навыков soft skills у выпускников вузов;

- университет, мыслящий студента/выпускника как своего, чтобы тот, выходя из стен университета, идентифицировался с ним, становился носителем его культурного кода.

Востребованность этих компетенций сегодня осознается и на уровне государства, поэтому во ФГОС высшего образования в основу положен компетентностный подход, охватывающий, наряду с конкретными профессиональными знаниями и навыками, такие категории, как социальные и личностные, именуемые универсальными компетенциями.

В Томском государственном университете одной из проектных команд сделан шаг в сторону переосмысления подготовки бакалавров через разработку и реализацию модуля взаимосвязанных дисциплин, направленных на системное формирование универсальных компетенций у бакалавров всех направлений подготовки ТГУ с опорой на критическое и системное мышление как основы научно-исследовательского мышления (Рис. 23).

Проект «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» был задуман командой во время стратегической сессии под руководством МШУ «Сколково» в 2016/17 учебном году при масштабной попытке осмысления

и перестройки всех уровней образования в университете. «Созревшая идея переосмысления бакалавриата, особенно начальных курсов, отчасти исходила от студентов, которые давали запрос на развитие навыков критического мышления поверх своих профессиональных навыков – это то, что их интересовало и то, что им хотелось продолжать развивать. „Ядро“ нашло отклик у преподавателей, которые понимали, что нужно что-то менять и было поддержано руководством университета» – научный руководитель «Ядра» Ю. С. Осаченко.



Рис. 23. Ответ образовательной системы ТГУ на ряд вызовов, предъявляемых к современному выпускнику бакалавриата

В качестве образовательной модели «Ядра» команда рассматривала модель Liberal arts, изучала практику Санкт-Петербургского государственного университета (Смольный институт свободных искусств и наук), провела бенчмаркинг: Российская академия народного хозяйства и государственной службы (программы Liberal arts); Тюменский государственный университет (Школа перспективных исследований); Дальневосточный федеральный университет (Core education); Университет Чикаго (Common Core) и пришла к выводу «...что это дорогой проект. Сразу его запустить нам не представляется возможным. Бенчмаркинг, который мы делали по поводу „Ядер“ различных вариантов, показал, что просто скопировать любую другую модель и встроить ее в нашу университетскую

среду – не вариант, это не сработает. Поэтому был поиск такой органичной собственной модели. Ставка была сделана на разработку принципов и содержания „Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ“, обеспечивающего необходимые образовательные результаты (исходя из набора универсальных компетенций, изложенных в ФГОС 3++, модели выпускника ТГУ и собственных университетских образовательных стандартов)» – рассказывает о начале проекта Ю. С. Осаченко.

На стратегической сессии обсуждались общие контуры, «эскиз Ядра», когда идея нашла отклик со стороны руководства ФЖ, ФИПН, ИИК, ФсФ, сложилась и оформилась команда, куда вошли представители этих факультетов, готовые принять участие в разработке проекта, он был представлен в Управляющем комитете ТГУ, получил финансирование и был принят к реализации.

Относительно масштаба реализации, апробации «Ядра» сразу на нескольких факультетах (ФЖ, ФИПН, ФсФ, ИИК) у команды разработчиков было много вопросов и сомнений. Ю. С. Осаченко: «Я считаю, что нужно отделять этапы в развитии проекта от его масштабирования. Еще на стратегической сессии мы продумывали и пытались отстоять мысль – сразу не масштабировать, а на примере одного факультета, может быть на примере одной программы реализовать идею, посмотреть результаты и потом уже масштабировать. Я и сейчас думаю, что надо было пробовать на одном факультете».

§ 4.2. Концепт «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ»

Исходя из концепции проектной группы, «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» ставит студентам-бакалаврам надпрофессиональные навыки – soft skills, такие как: критическое и системное мышление, навыки проектной, командной работы, коммуникации и межкультурного взаимодействия, навыки саморазвития и самоорганизации. Центральный содержательный элемент и ключевой образовательный результат студентов, прошедших «Ядро», – критическое и системное мышление.

«Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» команда позиционирует как единую содержательно-технологическую платформу формирования универсальных компетенций, над которой надстраиваются

общефессиональные и профессиональные компетенции через общие принципы подготовки студентов ТГУ любого профиля, таким образом, формируя идентичность бакалавра ТГУ (T-shaped) как некую модель выпускника (Рис. 24).

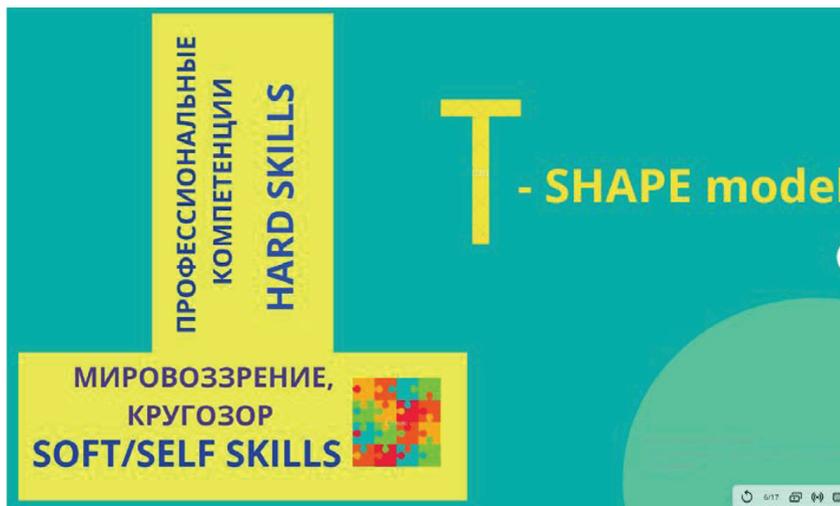


Рис. 24. Модель выпускника ТГУ (УК – универсальные компетенции)

Заявленные результаты достигаются включением данного модуля в образовательные программы бакалавров с принципиально новым образовательным подходом, базирующимся:

- на актуализации содержания учебного материала и образовательного контента,
- подборе и применении эффективных способов, методов и форм обучения,
- изменении методических подходов, способов коммуникации и взаимодействия преподавателей «Ядра»,
- определении и включении других ролевых позиций в реализацию образовательного процесса,
- формировании системы критериев оценивания образовательных результатов,
- изменении конфигурации образовательной среды и др.

Идея трансфессиональности реализуется через элементы междисциплинарности при формировании межфакультетских проектных команд студентов.

Содержательная структура «Ядра» представлена следующими учебными компонентами.

«Критическое мышление и письмо» (первый семестр) – дисциплина организована как система тренингов, направленная на развитие соответствующих коммуникативных и аналитических навыков, формирующих критическое мышление и письмо как основу научно-исследовательского мышления, устной и письменной коммуникации. Также дисциплина формирует: умение ориентироваться в потоке информации, систематизировать и анализировать ее, ставить содержательные вопросы, находить аргументы; основы культуры научно-исследовательского мышления, навыки ведения научной дискуссии в устной и письменной формах и др.

«Философия» на материале «Великих книг» включает «Общую философию» – знакомство с основными категориями философии: онтология, гносеология, аксиология на основе выявления и анализа соответствующих моделей в текстах «Великих книг». На семинарах в первом семестре изучаются фрагменты восьми «Великих книг» – это первое аналитическое чтение, знакомство с темами и проблемами, изложенными в текстах, которые будут более тщательно изучаться далее. В 2019/20 учебном году в соответствии с картинами мира студентами изучался следующий набор «Великих книг»: Природа: В. Гейзенберг «Физика и философия»; У. Матурана, Ф. Варела «Древо познания». Технический и цифровой мир: А. Тьюринг «Может ли машина мыслить?»; Х. Ортега-и-Гассет «Размышления о технике». Социально-гуманитарное познание: человек и общество: М. Фуко «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук»; Р. Рорти «Случайность, ирония и солидарность». Художественный мир и арт-практики: Аристотель. «Поэтика»; У. Эко «Откровения молодого романиста».

Во втором семестре изучение дисциплины «Философия» построено на медленном аналитическом чтении, интерпретации, рефлексивном осмыслении философского содержания текстов «Великих книг», относящихся к разным картинам мира. «Великие книги» подбираются в соответствии с «Картинами мира. Навигацией». Набор книг ежегодно обсуждается и «пересобирается». Принципы подбора книг в первую очередь

соотносятся с онтологическими, гносеологическими и аксиологическими подходами к пониманию мира.

«Картины мира. Навигация» (второй семестр) – цикл интерактивных лекций на актуальном научном материале, которые формируют целостное представление студентов об основных картинах мира, раскрывают четыре основных модели – оптики миромоделирования. Эти модели соответствуют кластерам, представленным в университете: «Природа», «Техника и цифровой мир», «Социальное и гуманитарное познание: человек и общество», «Художественный мир и арт-практики» (Рис. 25). Одной из важных задач преподавателей дисциплины является не только сориентировать студентов в актуальных проблемах разных областей знания, но и в том, чтобы выявить проблемные зоны, где возможности одной классической научной дисциплины бессильны и требуется коллаборация специалистов из разных предметных областей, чтобы ответить вызовам современности.

Содержательное продолжение дисциплины «Картины мира. Навигация» – дисциплина «Картины мира. Мастерские» (третий семестр). Она нацелена на разработку междисциплинарного группового проекта под руководством наставника/преподавателя одной из «Картин мира». Здесь студенты имеют возможность выбора одной из 20 мастерских для пробного действия.

«Картины мира. Мастерские» (третий семестр) как выборный элемент модуля решает задачу индивидуализации образовательной траектории студентов. В зависимости от того, какой трек выбирают студенты, какую мастерскую (на выбор влияет и количество баллов в личном рейтинге студентов), они попадают на тот трек по философии, где уже углубленно читают две «Великие книги», которые в этом треке определены в качестве фундаментальных. Основной упор делается на технику чтения, способы работы с текстами, на его понимание во всех аспектах, контекстах, которые позволяют более четко раскрывать соответствующие основания картин мира.

Проектирование и реализация дисциплин модуля построена как система сквозного проектирования в семестре, которая включает таймирование, распределение объема содержания, контрольных точек и систему оценивания на протяжении семестра. Также система обеспечивает содержательное единство дисциплин, оптимальный маршрут обучения, исключая учебную перегрузку студентов. Сквозное проектирование позволяет

вести систему оценки сформированности компетенций через комплексные междисциплинарные мероприятия, такие как дебаты на материалах критического мышления и письма.



Рис. 25. Концептуальные и проблемно-тематические блоки

В основу реализации дисциплин модуля положен новый тип обучения, основанный на совместной деятельности преподавателя и студента по конструированию знания через широкое применение интерактивного, практико-ориентированного обучения. Специально подобранные под образовательные цели и задачи методы обучения и образовательные технологии и актуальный научный материал в совокупности позволяют студентам (Рис. 26):

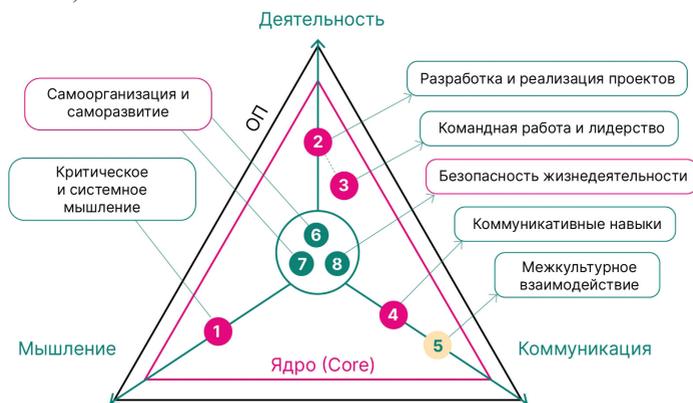


Рис. 26. Схема «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ»: универсальные компетенции (ФГОС 3++)

- решать практические задачи в группе,
- подбирать, обрабатывать, интерпретировать и презентовать информацию (научную, профессиональную, общекультурную),
- аргументированно вести дискуссию,
- эффективно коммуницировать (устно и письменно),
- работать над проектами от поиска идеи до реализации, индивидуально и группой,
- работать в междисциплинарной и межкультурной команде.

Перечисленные выше результаты обучения, формируемые на базовом уровне «Ядром», входят в структуру формирования следующих УК, которые установлены ФГОС высшего образования для уровня – бакалавриат:

- системное и критическое мышление,
- разработка и реализация проектов,
- командная работа и лидерство,
- коммуникация,
- межкультурное взаимодействие,
- самоорганизация и саморазвитие.

Стоит отметить, что на период реализации модуля его цель уточнялась, конкретизировалась и принималась командой проекта..

«Ядро» не планирует ограничиваться дисциплинами модуля, в перспективе команда рассматривает возможность включения дисциплин «История», «Иностранный язык» и «Безопасность жизнедеятельности» как техник эффективного функционирования в разных средах. В основу преподавания новых дисциплин также планируется положить интерактивные формы обучения с опорой на образовательные технологии смешанного обучения, которые в модуле являются ведущими.

§ 4.3. Организационные, содержательные модели и схемы

Реализация «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ» стартовала на четырех факультетах, вошедших в проект не всеми программами и направлениями подготовки сразу, за исключением Факультета журналистики, который вошел полностью.

Модель «Ядра» 2018/19 учебного года можно назвать «Идеальной моделью Ядра» – так оно задумывалось и было реализовано в первый год апробации (Рис. 27). Трудоемкость «Ядра» составляла 24 зачетные единицы, продолжительность реализации по учебному плану – два года. Команда считает, что это был оптимальный вариант реализации, так как была просчитана адекватная нагрузка для студентов в сочетании с освоением остальной части образовательной программы.

За два года произошло три итерации «Ядра». Менялись организационные схемы реализации по семестрам и частично содержание дисциплин модуля. В результате постоянной работы команды с руководителями образовательных программ пилотных факультетов, методической работы по проектированию дисциплин и отработки их технологической составляющей, благодаря обратной связи от студентов, а также постоянной рефлексии команды преподавателей, задействованной в образовательном процессе «Ядра», в него периодически вносились изменения (приуроченные к следующему учебному году).



Рис. 27. Стартовая модель «Ядра» 2018/2019 учебного года

Первое изменение конфигурации «Ядра» было инициировано по просьбе руководства ФИПН, исходя из требований внутренних процессов факультета, в связи с переходом к «широкому бакалавриату». ФИПН – самый большой участник проекта, большинство преподавателей и студентов

«Ядра» именно с этого факультета. Изменения коснулись объема модуля (объем сократился до 13 зачетных единиц, продолжительность до одного учебного года), частично последовательности освоения дисциплин. Это привело к чрезмерной интенсивности образовательного процесса. По отзывам студентов, стало понятно, что для них это сверхинтенсивная нагрузка.

Далее команда проекта сделала упор на проработку содержания и образовательных технологий модуля, сложив все его компоненты в учебно-методическую систему. «Ядро» оформилось как взаимосвязанные и проектируемые в единой логике дисциплины, работающие на достижение синергетического эффекта, выработались принципы реализации «Ядра».

Результаты апробации «Ядра» были проанализированы командой на стратегической сессии, по итогам которой и команда, и участники пилотных факультетов как руководители образовательных программ, так и преподаватели пришли к выводу, что новая его конфигурация будет наиболее оптимальна для всех участников и, прежде всего, для студентов по сравнению с предыдущей версией. И в 2020/21 учебном году «Ядро» реализуется в объеме 13 зачетных единиц, 3 семестра (Рис. 28). Эта конфигурация инвариантна для программ всех четырех факультетов.

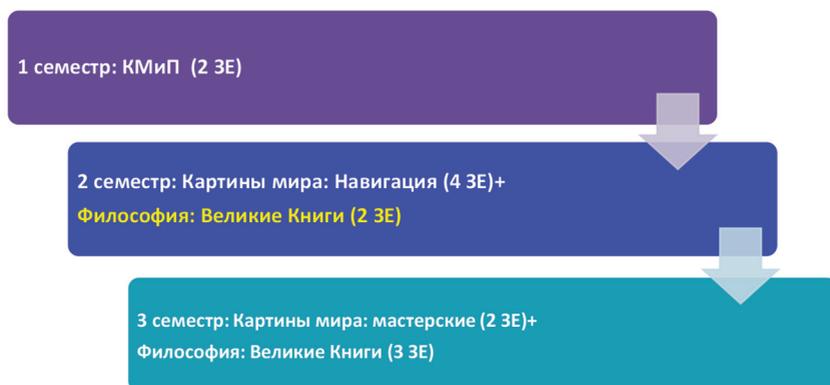


Рис. 28. Модель «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ» 2020/2021 учебного года (ЗЕ – зачетные единицы)

С 2020/21 учебного года перечень факультетов, включивших «Ядро» в свои образовательные программы, пополнился Институтом экономики и менеджмента (ИЭМ) (Рис. 29). Модуль реализуется в пилотном

варианте в программе «Капитаны», но имеет отличия: 12 зачетных единиц, 3 семестра и несколько иная реализация. Это связано с тем, что образовательная программа «Капитаны» имеет свою строгую логику в наборе и распределении предметов и сама по себе стартует в университете с 2020 г. Кроме того, одна из особенностей программы «Капитаны» в том, что она имеет свой перечень обязательных «Великих книг» – они экономического содержания, поэтому для исключения перегрузки, студенты изучают их вместо традиционно принятых в «Ядре». По этой причине командой решались задачи поиска точек соприкосновения, сохранения логики «Ядра», его целостности и образовательных результатов. В учебный план ИЭМ «Ядро» встроилось таким образом, что «Картины мира. Мастерские», реализуемые в других пилотных программах как дисциплина по выбору, в программе «Капитаны» является факультативом. Важно отметить, что «Ядро» в программе «Капитаны» сохранило свою междисциплинарность через «перемешивание» учебных групп студентов с разных направлений подготовки и разных факультетов. В частности, для студентов ИЭМ «перемешивание» сохранилось в дисциплине «Практикум по картинам мира. Мастерские»: они объединены общими проектами со студентами других пилотных факультетов.

Команда решила, что по итогам первого года апробации «Ядра» на ИЭМ в этой конфигурации будут сняты результаты, отзывы преподавателей, студентов и на этой основе принято решение о конфигурации модуля «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» для программы «Капитаны».



Рис. 29. Конфигурация «Ядра» для ИЭМ 2020/2021 учебный год

В 2020/21 учебном году в «Ядре» числится 510 студентов первого курса, пять учебных подразделений (ИИК, ФЖ, ФсФ, ФИПН и ИЭМ). Преподавательский корпус составляет 72 человека – представители 14 факультетов и структурных подразделений ТГУ.

Кадры, работа по их подготовке. Основной пул преподавателей «Ядра» сформировался благодаря конкурсу, который нормативно подкреплен положением. Конкурс подразумевает на первом этапе прохождения программы повышения квалификации, которая была разработана специально под задачи «Ядра» и реализована в формате акселератора, т. е. помимо учебных занятий содержала проектные сессии по разработке дисциплин «Ядра». Программа предполагала треки: те преподаватели, которые планировали преподавать, например, «Критическое мышление и письмо» и др., «погружались» только в содержательную часть «Ядра», а преподаватели, которые планировали вести мастерские, помимо «ядерного» содержания, осваивали технологии преподавания и на выходе должны были разработать курс мастерской.

Таким образом, акцент первой программы (в соответствии с учебными годами реализации «Ядра») был сделан на педагогическое проектирование учебного процесса под конкретные результаты обучения. В качестве конкурсной работы представлялись проекты новых дисциплин «Ядра».

Программа 2019 г. была сфокусирована на освоении преподавателями технологий и методов активного обучения. В 2020 г. разработана и реализована новая программа повышения квалификации «Образовательные технологии формирования универсальных компетенций», которая фокусировалась на специальных технологиях, применяемых в дисциплинах «Ядра» – технологии «медленного» аналитического чтения, формирования критического мышления и т. д. Преподавателями программы стали участники преподавательского корпуса «Ядра», представившие реальные кейсы. В качестве итогового проекта разрабатывались продукты, востребованные в модуле: методики формирования электронных учебных курсов, методики проведения семинаров и практикумов.

Представленные преподавателями разработки отбираются конкурсной комиссией, она проверяет и отбирает работы по критериям, установленным положением о конкурсе. Наиболее интересные, креативные проекты программ дисциплин принимаются в «Ядро» и в последующем реализуются.

Команда «Ядра» тем не менее ощущает сегодня дефицит кадров и понимает, что при решении о масштабировании модуля кадровый вопрос встанет достаточно остро. Обстоятельства, которые «столкнули» образование с дистанционным форматом и вызвали интерес к смешанному обучению, повлекли массовое освоение преподавателями дистанционных технологий. Возможно, это поможет насыщению кадрами, владеющими технологиями, что, в свою очередь, будет способствовать масштабированию «Ядра».

При этом команда не проектировала, например, сколько нужно будет историков, философов и других преподавателей, полагая, что профильные факультеты покроют кадровые запросы при масштабировании. Возникает вопрос, хватит ли такого количества преподавателей, готовых преподавать с применением активных образовательных технологий? В частности, в рамках конкурса преподавателями для дисциплины «История» в «Ядре» были разработаны две программы, они в корне отличаются от тех программ, которые транслируются вне «Ядра» на факультетах (в соответствии с требованиями ФГОС ВО), где традиционные форматы обучения остаются ведущими. Понятно, что на весь университет транслировать программу «Истории» «Ядра» невозможно просто физически. Так же есть некоторые опасения, что если заводить «Историю» как «ядерную» на весь университет, то начнет «страдать» качество, что неприемлемо для команды «Ядра». Сейчас этой дисциплиной в «Ядре» занимаются преподаватели, которые готовы были «меняться», которые отвечают за качество и несут ответственность перед теми факультетами, на которых «Ядро» транслируется. Поэтому команда считает, что вопрос качества при масштабировании «Ядра» также должен быть в центре внимания.

В целом в команду «Ядра» входят: собственно проектная команда и команда, которая подключается для реализации образовательного процесса. На этапе старта проекта функционал менеджера исполняла Ю. С. Осаченко, являясь его идеологом и главным инициатором. В силу большого функционального объема при совмещении задач организационного плана и содержательно-технологического было принято решение назначить на организационную рамку сотрудника Офиса стратегического управления Г. С. Токареву, а Ю. С. Осаченко с её компетенциями и концептуальными идеями приняла роль научного руководителя проекта. По мнению команды, такое функционально-ролевое распределение более эффективно для проекта.

При проектировании образовательного процесса определились такие роли, как координаторы треков (четыре картины мира внутри модуля, соответственно четыре трека, четыре координатора), технолог с функционалом педагогического дизайна дисциплин, методист и др.

В «Ядре» есть группа внутри проектной команды – это заместители декана по учебной работе для централизованного взаимодействия с факультетами, а также внутри команды и между собой по текущим вопросам. Среди них Ж. А. Рожнева, которая выбрана главным «держателем» учебной работы, она активный участник команды «Ядра», всех его методических и стратегических мероприятий. Совместно с Ю. С. Осаченко и Г. С. Токаревой она участвует в распределении учебной нагрузки, разделении треков на кластеры для работы с расписанием. От учебного управления закреплен сотрудник бюро расписания, обеспечивающий техническую работу с расписанием «Ядра».

Так же в проекте есть команда модераторов, которые организуют групповую работу студентов. Они должны владеть инструментами командообразования, уметь через наводящие вопросы выводить ребят к тем результатам, которые от них ожидаются. Кроме того, они одновременно и фасилитаторы, и коммуникаторы. Например, в этом году для большой игры они выходили на связь со студентами (первокурсниками) заранее для того, чтобы те могли адаптироваться в среде, познакомиться между собой. Модератор – это многофункциональная роль, большинство этих ребят сами «прошли» через «Ядро», но отбираются в итоге самые заинтересованные, те кто разделяет ценности модуля.

Организационно-методические решения и технологии. В ходе реализации проекта «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» командой разрабатываются и включаются в учебный процесс различные организационно-методические решения, которые вырабатываются в постоянно действующих методических группах по дисциплинам «Ядра» и на общих методических семинарах. Схема этой работы складывается следующим образом. В состав еженедельных встреч ключевых представителей «Ядра» входят технолог, научный руководитель, менеджер проекта и четыре координатора. На встречах вырабатываются стратегии преподавания, ставятся текущие и перспективные задачи, решаются проблемы. Координаторы после таких методических совещаний проводят встречи с преподавателями треков. В задачи таких групп входит еженедельное проектирование занятий, методиче-

ский анализ, разработка учебно-методических материалов и подбор новых форматов организации обучения, описание и распространение лучших практик и т. п. В «Ядре» используется внутренняя система посещения занятий.

К перечню результатов команды «Ядра», которые описаны выше как содержательные и технологические компоненты модуля, стоит добавить и такие организационно-методические решения: проектирование и формирование среды обучения как одного из ключевых элементов современного образования. Образовательная среда представлена как система взаимно дополняющих онлайн- и офлайн-ресурсов. Онлайн-ресурсы представлены на электронной площадке в LMS Moodle (размещение курсов, материалов, сопровождение самостоятельной работы студентов) и группами в социальной сети «ВКонтакте». Они обеспечивают быструю коммуникацию «преподаватель – студент» и «студент – студент». В 2020 г. онлайн-ресурсы «Ядра» пополнились массовым открытым онлайн-курсом «Критическое мышление», размещенным на платформах Stepik и «Открытое образование». Курс используется как дополнительный материал для освоения дисциплины «Критическое мышление и письмо». Этот курс также адаптирован для обучения иностранных студентов. К этим ресурсам можно отнести игру-погружение в модуль: «Путешествие героя» – текстовый квест в онлайн-формате на платформе Discord.

Особенностью среды «Ядра» является формирование сообществ вокруг него. Например, студенческое сообщество модераторов образовательных событий, объединяющее представителей студентов разных факультетов, прошедших обучение в этом модуле, которые готовы и способны включаться в модерацию образовательных активностей студентов «Ядра», работу со школьниками. Деятельность модераторов требует подготовки посредством Школы модераторов и состоит из трех ступеней.

Первая ступень: программа «Образ мысли: основы критического и креативного мышления» для школьников. Модераторы работают со школьниками, обучая их критическому мышлению и креативной работе и обучаясь навыкам модерации, фасилитации, наставничества (программа реализуется на пяти школах Томска).

Вторая ступень: модераторы принимают участие в разработке и реализации новых образовательных форматов и заданий, участвуют совместно с преподавателями в организации групповых занятий (тренингов, дебатов) для студентов обучающимися в «Ядре».

На третьей ступени осуществляются рефлексия и реорганизация подготовки модераторов, исследования возможностей такой роли, как модератор образовательных событий, работа с различными целевыми аудиториями. Школа модераторов с 2020/21 учебного года начала работу в онлайн-формате.

Командой фиксируется проблема удержания таких ребят и постоянного их вовлечения, поэтому, по мнению команды, практику модераторства должна закрепить ее институционализация в университете.

Основные образовательные технологии, формы организации, используемые в процессе обучения:

- смешанное обучение (e-learning, Moodle, группы в социальной сети «ВКонтакте», предаудиторная работа, работа в аудитории с рабочими тетрадами, постаудиторная работа),
- перевернутое обучение,
- проектное обучение,
- групповая работа (с участием модераторов – студентов старших курсов, магистрантов и аспирантов),
- тренинги,
- игры.

§ 4.4. Исследования, мониторинг и аналитика

По мнению команды, проект запускался очень стремительно: идея «Ядра» понравилась руководству университета и на начальном этапе о предпроектной деятельности по исследованию критического мышления речи не было. Если бы проект изначально реализовывался в другом темпе, возможно, исследования составили бы одну из основных его линий. «На сегодняшний день самая основная проблема проекта – много текущей работы в „Ядре“, поэтому остановиться и рефлексивно пересобрать – нет времени. Есть надежда, что на следующий год (2021) темп проекта будет менее динамичным и планируемые исследования – soft skills, self competence, критического и системного мышления, как в процессе образования в модуле, так и тех эффектов, которые выходят за рамки обучения в программе модуля, запустятся» – планирует Ю. С. Осаченко.

Относительно критического мышления у команды проекта есть гипотеза, что под результатами критического и системного мышления и по

другим универсальным компетенциям есть определенные измеряемые показатели, но они требуют, безусловно, очень тщательной исследовательской проработки.

Критическое мышление в интерпретации команды «Ядра», со ссылкой на авторитеты, – это умение задавать содержательные вопросы, умение видеть проблему, аргументировать свое мнение, работать на понятийном уровне и риторически в ходе письменных и устных рефлексивных дискуссий представлять результаты.

В качестве некоего исследовательского задела у «Ядра» можно считать работу со студентами – олимпиада и конференция по «Философии» – это основание хорошей методологической и исследовательской работы. Команда фиксирует, что студенты «не философы», которые участвовали в олимпиадах, т. е. не как в профильном, а как в общеобразовательном предмете, показали высокие знания и навыки. Как важный факт отмечается, что между теми студентами, кто проходил и не проходил подготовку к олимпиадам, и между теми, кто обучался и не обучался в «Ядре» существуют различия, но они критериально не сформулированы и не подкреплены исследованиями.

Исследования критического мышления в России идут не масштабно, единого понимания и трактовки нет, а что касается некой институционализированной или нормированной фиксации – это безусловно важно, но таких норм тоже нет. Методом проб и ошибок следуют вузы, которые с этим понятием работают.

Научный руководитель «Ядра» Ю. С. Осаченко

По свидетельству команды, в нескольких российских вузах предпринимаются шаги в направлении исследовательской составляющей – тесная работа ведется Ю. С. Осаченко с ВШЭ, ИТМО, ТюмГУ, УрФУ, программой РЭУ им. Плеханова «Капитаны» по исследованию формирования универсальных компетенций, организации «ядерных» программ, их проектированию и реализации. Как выяснилось, «ядра», которые разработаны и реализуются в программах этих вузов, абсолютно разные, во всех пяти вузах нет повторений, в том числе и у инженерных вузов. Опыт ТГУ воспринят с интересом, оценивается как более основательный и содержательно, и технологически, это дало возможность установить исследовательские связи.

На сегодняшний день в отношении результативности проекта и сбора фактологического исследовательского материала по формированию

критического и системного мышления анализируются результаты обучения студентов по дисциплинам, входящим в модуль, достижения студентов по балльной системе.

Сегодня мы не можем делать однозначные выводы о результативности «Ядра» как модуля ОП, поскольку нет сопоставления по результатам обучения студентов в сравнении с результатами тех, кто «Ядро» не проходил. Для этого нужны ситуации, где они проявляются. У нас, кроме олимпиад по философии, нет таких возможностей. Нет чемпионатов по soft skills. Кстати, ИТМО, ВШЭ предлагают нам запроектировать российский чемпионат по soft skills, после участия в котором наших студентов можно будет сделать какие-то выводы – есть ли у них компетентностный прирост – дельта. Исследования, которые мы только начинаем, например, каким образом студенты «Ядра» и не «Ядра» преуспели в критическом мышлении, но это отдельный, очень сложный момент. Например, ВШЭ второй год пытаются сделать опросник и совместить концептуальные рамки их «Ядра» с программами, но пока не могут договориться о базовых понятиях. В этом направлении мы также развиваем нашу деятельность.

Научный руководитель «Ядра» Ю. С. Осаченко

Используется механизм обратной связи как для оценки качества процессов «Ядра», так и принятия решений по его конфигурации:

- обратная связь от студентов, которая постоянно собирается, обрабатывается и анализируется;
- регулярные методические семинары преподавателей, на которых вся внутренняя рефлексия постоянно аккумулируется и анализируется;
- беседы и консультации с РОПами и стейкхолдерами, которые в этом заинтересованы, с руководителями факультетов.

Применяемый в «Ядре» мониторинг вышел на системный уровень – дважды в год «снимается» обратная связь у студентов: в начале учебного года – ожидания от обучения на программе «Ядра», в конце года – полученный результат (оценка содержания курса, работы преподавателей, внедрение новых образовательных технологий, последний год – оценка влияния пандемии и переход на онлайн). В зависимости от задач вопросы корректируются/добавляются. Помимо количественной оценки, студенты имеют возможность написать собственные предложе-

ния по изменению программы и отзывы в свободной форме.

Мониторинг последнего учебного года показывает улучшение отношения студентов к программе «Ядро бакалавриата». Ранее имеющиеся негативные оценки от студентов «Ядра», прежде всего, были связаны с непониманием его идеи, назначения (имеется мнение, что из-за программы уменьшаются часы на специальные предметы) в общей структуре программы бакалавриата.

По оценке студентов, польза модуля, реализованного дистанционно в 2019/20 учебном году, для повседневной жизни, социальной коммуникации, а также будущей профессии не изменилась по сравнению с модулем, реализованным в очном формате.

Аналитическая карта:

«Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ»

Для того чтобы подвести итог обзора образовательной программы мы предлагаем вам аналитическую карту управления проектом, с кратким комментарием к каждому пункту.

Критерии оценивания	Комментарий
I. Замысел проекта	
Команда имеет четкий замысел программы (сформулированы ее миссия, цель и задачи, аргументирована/обоснована логика программы)	Команда имеет представление о трендах, которые определяют требования к выпускникам (бакалавриата) вузов. Замысел проекта имеет концепцию и цель – системное формирование универсальных компетенций у бакалавров всех направлений подготовки ТГУ с опорой на критическое и системное мышление как основы научно-исследовательского мышления посредством освоения взаимосвязанных дисциплин
Команда оценила потенциальные риски, связанные с реализацией проекта? Что может не сработать так, как задумано, или сработать не совсем так? Почему? Можно ли свести эти риски к минимуму? Если да, то каким образом?	Команда проекта видит риски, связанные со сложностью масштабирования результатов проекта, обусловленные позицией руководителей структурных подразделений или руководителей образовательных программ

Критерии оценивания	Комментарий
Команда оценила возможные позитивные и негативные эффекты программы, являющиеся прямыми или косвенными, запланированными или непреднамеренными следствиями ее реализации?	Эффекты проекта были оценены на этапе замысла и сформулированы в проектной документации
Образовательный продукт соответствует определенным «потребительским» качествам с точки зрения заказчика «что, кто и для чего „его“ будет использовать»	—
Эффективность образовательного продукта имеет доказательную базу и свидетельства его соответствия целевым качественным характеристикам	Эффективность образовательного продукта в конкретном проекте измеряется посредством оценки результатов обучения студентов по дисциплинам модуля и участия во внеучебных мероприятиях

II. Реализация проекта

Содержание программы

Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную содержательную модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (инвариантные и вариантные компоненты, взаимосвязи, принципы, логическая последовательность/уровневость построения образовательного материала/контента, возможности построения индивидуальных образовательных выборов студентов)	При разработке «Ядра» команда опиралась на представление о конечном «продукте» (в том виде, в котором он проработан) – выпускнике со сформированными универсальными компетенциями, ведущими из которых выступают критическое и системное мышление и междисциплинарность. Формирование критического и системного мышления обеспечивается за счет философии, чтения «Великих книг». Междисциплинарность обеспечивается за счет включения в модуль 4-х «Картин мира» и обучения студентов в смешанных группах. Индивидуальные траектории для студентов предусмотрены
Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную технологическую модель, обеспечивающую	Команда имеет четкое понимание, что компетенции могут быть сформированы только через форматы активного обучения студентов. Это обеспечило

Критерии оценивания	Комментарий
«выход» на образовательный продукт (виды учебных и внеучебных организованных: форм, методов, средств, технологий, способов доставки предметно-научного контента)	логическую связку между используемыми образовательными технологиями и образовательным результатом, где ключевые технология «Ядра» – проектное и перевернутое обучение

Кадровое обеспечение и требования к компетенциям

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные данные о необходимой штатной численности ППС (ставки, люди) и требования к их компетенциям (для каких дисциплин/организованностей и с какими компетенциями нужны преподаватели и другие сотрудники, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса (на одну группу студентов))	За время реализации «Ядра» разработана программа повышения квалификации, ежегодно обновляемая под концепт «Ядра», в которую «заходят» новые преподаватели. В программе разработаны блоки для включения в содержательную, технологическую компоненты «Ядра». Заведены необходимые для качественной реализации модуля дополнительные роли, действует программа подготовки модераторов. Отработана процедура передачи учебных поручений преподавателям, определения необходимого количества преподавателей
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм формирования штата ППС и других сотрудников, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса	Команда проекта разработала механизм привлечения, обучения и отбора преподавателей для дисциплин «Ядра», а также получения обратной связи от студентов (оценка содержания курса, работы преподавателей, внедрение новых образовательных технологий)
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм поддержания и наращивания компетентностного уровня (в области предметного содержания, образовательных технологий, поддержки электронных форматов обучения, методической компоненты и т. п.) преподавателей и сотрудников, участвующих в обеспечении и реализации проекта	Проходят еженедельные методические семинары, возглавляемые координаторами треков. Идет подготовка модераторов из числа студентов, обучившихся в модуле

Критерии оценивания	Комментарий
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные предложения по функционалу для институционализации новых ролевых позиций, участвующих в реализации и организации проекта	Новые ролевые позиции обоснованы, их функционал описан

Ресурсное обеспечение

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации лабораторно-аудиторного фонда (вместимость, назначение и количество оборудования на одну учебную группу)	Требования по аудиторному фонду оговариваются при составлении расписания на следующий учебный год для групп студентов, входящих в «Ядро»
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к затратности (финансовой) на реализацию образовательной и ресурсной составляющих	Есть расчет ставок для ППС. Информации об общей финансовой картине – сколько «Ядро» затрачивает в год с учетом всех видов оплачиваемых работ и из всех источников – нет
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации среды, в том числе электронной, поддерживающей разные образовательные форматы	Требования к организации среды обучения описаны

Учебно-методическое обеспечение

Команда образовательного проекта имеет нормативный пакет документов на образовательный продукт	Пакет нормативных документов разработан
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные методические требования фиксирующие: содержание-технологический ход реализации дисциплин; наличие верифицированных контрольно-измерительных материалов / оценочных	Разработаны рабочие программы дисциплин, входящих в «Ядро», учебно-производственный план, рабочие тетради, положение о конкурсе ППС, программы ПК и другие отдельные материалы для реализации учебного процесса

Критерии оценивания	Комментарий
средств для проведения разных форм оценки и аттестации образовательных достижений студентов; формы сопровождения обучающихся	

Организационное обеспечение

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия внутри проекта (советы, комиссии, семинары)	Действуют еженедельные семинары координаторов трека, собирается информация по результатам мониторинга и другие коллегиальные обсуждения. В целом как и на каком уровне обсуждаются результаты «Ядра», ставятся или корректируются задачи проекта – информация есть
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия во внешнем контуре проекта (например, формирование расписания, передача учебной нагрузки, предоставление аудиторного фонда, позиционирование программы, организация практик, развитие программы – стратсессии и т. п.)	Представление результатов проекта или представление методических, технологических наработок, каких-либо образовательных эффектов происходит на разных площадках университета и вне его, носит информационно-отчетный характер. В целях решения тактических вопросов осуществляется взаимодействие со структурами университета, деятельность которых связана с «Ядром»

III. Общий контур управления

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные позиции и их функционал в проекте с точки зрения реализации соответствующей деятельности и обеспечения выхода команды на целевой образовательный продукт	В паспорте проекта описана ролевая функциональность команды проекта, которая охватывает практически все виды необходимых работ по разработке и реализации модуля
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные механизмы сбора, анализа информации об образовательной программе (кто, на какой основе, как используется мониторинг и оценка качества, обратная связь) с целью ее корректировки	На основе обратной связи от студентов ежегодно собирается информация о «Ядре», которая затем анализируется, и принимаются соответствующие решения

Критерии оценивания	Комментарий
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм принятия управленческих решений (кто, на основе какой информации)	Механизм есть, но не описан
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия на разных уровнях управления образованием НИ ТГУ (внешним контуром) в решении стратегических вопросов проекта	Команды проекта регулярно встречаются со службами по образовательной деятельности для решения задач проекта
Команда образовательного проекта отразила полученный инновационный опыт, на основе которого возможно качественное сопоставление и его анализ в отношении замысла проекта и полученного образовательного продукта (как должно быть – как есть на самом деле; какие есть различия между тем, как должно быть, и тем, как есть на самом деле; в чем причины различий, какими могут быть последствия; какие выводы и рекомендации из этого следуют; каково возможное влияние рекомендаций (если можно его оценить))	Рефлексия опыта команды прослеживается в обсуждениях на различных коммуникационных площадках университета и вовне. Команда планирует реализовать исследовательскую составляющую в дальнейшей проектной деятельности
Команда образовательного проекта отразила полученный инновационный опыт, на основе которого возможен перенос или масштабирование образовательного продукта (организационно-управленческие возможности его отчуждения и/или масштабирования на уровне конкретных предложений по изменениям содержания образования, способов и методов обучения/учения, изменения образовательной инфраструктуры,	Перенос или масштабирование образовательного продукта (конкретные предложения организационно-управленческих возможностей его масштабирования) прорабатываются совместно с руководителями по образовательной деятельности на разных уровнях управления

Критерии оценивания	Комментарий
способов коммуникации, конфигурации образовательной среды, создания институций и сервисов)	
Команда образовательного проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить эффект, пользу, становление новых культурных норм в случае переноса или масштабирования образовательного продукта (что получают студенты, факультеты, университет, общество)	Опыт на уровне команды отрефлектирован
Команда образовательного проекта отрефлектировала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить роль проекта / проектной команды для повышения качества образования, трансформации образования	Опыт на уровне команды отрефлектирован

Аналитический комментарий к карте

Анализ различных аспектов управления образовательным проектом «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» показал, что команда достаточно эффективно прошла стадии замысла и реализации проекта. В соответствии с поставленной целью разработан модуль: его содержание, технологии, среда обучения и др., обеспечивающие достижение студентами запланированных образовательных результатов. Команда выстроила кадровую и методическую составляющие реализации модуля в хорошо работающие схемы деятельности. На данном этапе команда «Ядра» находится на стадии масштабирования проекта, вступает в активное взаимодействие с руководителями по образовательной деятельности ТГУ разных уровней управления. В ходе взаимодействия с РОП и деканами факультетов предпринимаются попытки решения содержательных и технологических вопросов инсталляции «Ядра» в образовательные программы (программная логика формирования универсальных компетенций, содержание дисциплин «Ядра» и т. п.). Однако учитывая, что команда «Ядра»

является субъектом не образовательной программы, а только ее части, решение таких вопросов во многом зависит от РОПов и деканов факультетов. Взаимодействие команды с высшим уровнем управления строится с целью решения вопросов выстраивания организационно-управленческого механизма «Ядра» (проектирование офиса «Ядра», институционализации ролевых позиций модераторов, нормативной базы и т. п.). Постоянное представление командой «Ядра» на разных коммуникационных площадках результатов проекта по ходу его выполнения позволило зафиксировать корректировку и уточнение цели проекта и, следовательно, задач и планов деятельности. Также постоянное обсуждение проекта, его промежуточных результатов свидетельствует о наличии собственной позиции у команды и ее представленности в университетской среде и в российском профессиональном сообществе (университеты, занимающиеся данной проблематикой).

Выводы по кейсу № 3

В описанном выше кейсе представлен опыт проектной команды, разрабатывающей модуль «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» для образовательных программ университета. Анализ этого опыта, апробированного на ряде гуманитарных факультетов в течение 2,5 лет и представленного в кейсе, позволяет утверждать, что этот эксперимент очень важен для университета, поскольку, очевидно, что «Ядро» представляет собой эксперимент по проработке ядра вузовского образования на уровне бакалавриата, попытка «выйти» на идентичность выпускника и компетентностную модель бакалавра ТГУ.

В дилемме между образованием и подготовкой, представленный в кейсе модуль «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ», совершенно очевидно про «образование», которое дает представление о существующих научно-предметных картинах мира, позволяет студентам понимать значение их пересечений для развития науки, качества жизни общества и т. д. Ориентация в «картинах мира» позволяет дальше запускать механизм самоопределения студента в предметном поле своего образования и будущей профессиональной деятельности. Универсальные компетенции, базу которых формирует «Ядро», обеспечивают студенту научно-исследовательские навыки, которые важны для выпускника, получившего, прежде всего, образование в университете и комплекс надпрофессиональных

навыков (приведены в кейсе), которые усиливают друг друга и отвечают за успешную профессиональную деятельность.

Кейс фиксирует положительные, удавшиеся сдвиги трансформации бакалаврского образования в ТГУ, ориентированного на модель **Liberal Arts** или образование по модели свободных искусств. Мы видим это через наличие в модуле принципиальных аспектов образовательной модели Liberal Arts, которые были изложены в начале нашей работы.

Образовательная идея или цель модуля строится вокруг системного формирования у студентов – бакалавров универсальных компетенций бакалавров всех направлений подготовки ТГУ с опорой на критическое и системное мышление как основы научно-исследовательского мышления. Что говорит об установке команды «Ядра» на развитие личности студента: его способности критически мыслить, выражать свои мысли, способности учиться. В модуле эта задача решается через содержание образования и его единство, как связующее все дисциплины модуля.

Командой на практике показан удачный пример междисциплинарного подхода в учебном процессе, с одной стороны, включением дисциплин «Картины мира. Навигация» и «Картины мира. Мастерские», которые знакомят студентов не только со своими профессиональными областями, но и смежными областями знаний, совершенно отличающимися научными картинами мира. С другой стороны – принципом формирования групп, который осуществляется посредством «смешивания» студентов разных групп и направлений подготовки, в том числе для выполнения междисциплинарной проектной работы. Дисциплина «Картины мира. Навигация» позволяет увидеть студентам как многообразие мира, так и его целостность, объемность, понимать значение происходящих изменений в природе, обществе, человеке. Эти представления о научных картинах мира и их взаимодополненности выступают, на наш взгляд, инструментом дальнейшего самоопределения студента в предметном поле своего образования.

На технологическом и организационном уровне в модуле нами фиксируется «другая» организация образовательного процесса, при которой произошло смещение акцентов с получения готового знания, его трансляции на ориентированную на студентов педагогику по конструированию и выработыванию знаний и опыта через интерактивные методы и формы обучения, интерактивную работу с текстами «великих книг» и другие активности. Подкрепление осознания ведущей роли студентов в

собственном обучении и расширение их зоны ответственности за то, чему и как они учатся, реализовано через большой объем практического, активного обучения, самоопределения при выборе мастерской (дисциплина «Картины мира. Мастерские»), которая также выступает элементом индивидуализации образовательной траектории студентов, и за счет выполнения междисциплинарных учебных проектов.

Опыт команды проекта «Образовательное ядро бакалавриата ТГУ» показал, как освоены принципы образовательного дизайна, которые перекликаются с принципами формирования учебного плана и преподавания по модели Liberal Arts – широта дисциплинарного охвата и глубина изучения дисциплин, междисциплинарная составляющая и возможность выбора для студента.

Другим важным результатом проектной работы команды является сформированная система подготовки и отбора преподавателей, состоящая из трех взаимосвязанных элементов: повышение квалификации преподавателей как методическая составляющая; конкурс как система отбора преподавателей в соответствии с требуемыми компетенциями и система методической поддержки, действующая в формате еженедельных семинаров по трекам и дисциплинам «Ядра». Это видится как некий задел на формирование конкурентной модели отбора педагогических кадров в университете и помещение во главу угла методического сопровождения образовательного процесса, которое многие годы находилось на периферии университетского образования.

Вышеперечисленные результаты работы проектной команды свидетельствуют об овладении преподавателями, реализующими «Ядро», компетенциями как в технологиях обучения, так и в проектировании педагогического дизайна модуля, об их профессиональном подходе к обучению, построенному на единстве предметных знаний с методикой преподавания. Этот результат вполне можно считать слабо осознаваемым, но вполне вероятным отложенным положительным педагогическим эффектом для университета - сначала в виде практики «Ядра», а затем принятия и переноса преподавателями новых норм образовательной деятельности на другие программы, поскольку их преподавание, профессиональная коммуникация не ограничивается дисциплинами «Ядра». А также, в дальнейшем, принятия и востребованности в образовательных программах (за пределами модуля) студентами через осознание эффекта

для собственного образования от «других» форм, форматов проведения занятий и т. п.

Конечно, эффективность формирования универсальных компетенций «Ядром», особенно «критического мышления», что конкретно под ним понимается и как его «замерять» как сформированную компетенцию, наличие именно этой способности или какие-то другие качества или их синергия являются идентичностью выпускника бакалавриата ТГУ – все это находится в разработке командой проекта, о чем свидетельствуют запустившиеся исследования в проекте.

В то же время кейс «Образовательное Ядро бакалавриата ТГУ» показателен как пример трансформации образования по модели Liberal Arts, в своем авторском исполнении. Кейс показал, что такой подход вполне возможно реализовать, однако особо выделяются организационно-управленческие барьеры и барьеры, с которыми сталкивается инновационная образовательная практика в университете, где на сегодняшний день еще встречается сопротивление инновациям со стороны разных участников образовательной деятельности. Поэтому необходим тщательный анализ, при котором такая система образования в университете может существовать, поскольку за перечисленными выше атрибутами либерального образования крепится еще ряд специфических элементов не только финансовых, но и методологического и управленческого уровня. Например, административная структура и инфраструктура: количество и компетенции преподавателей, количество и оснащение аудиторий и др., делающие возможным образование по такой модели и управление ею.

Также одним из сложных вопросов встают взаимосвязи модуля с основной образовательной программой бакалавриата, отметим, что «Ядро» достаточно гибкий с точки зрения структуры: постоянно «пересобирающийся» модуль под актуальные требования программ, внутри которых он существует. Это показала практика его реализации на протяжении нескольких учебных лет. «Ядро», построенное по программному принципу (содержательное и технологическое единство в соответствии с целью) - способно изменяться, но если вся образовательная программа, куда встраивается модуль работает не по принципу программы, то требования с её стороны к «Ядру» несут в себе риски потери концептуального поля самого «Ядра».

Поэтому возникает целый комплекс особых управленческих задач, которые должны подхватываться на уровне руководителей программ,

факультетов, служб по управлению образованием и методических объединений, чтобы концептуальная рамка «Ядра» не только не вступала в конфликт, но имела логическое продолжение в программе, в рамках которой она реализуется. Такой управленческий контур поверх проекта необходимо выстраивать на перспективу при масштабировании модуля на все программы бакалавриата ТГУ.

Глава 5. Кейс № 4 На пути к «широкому бакалавриату», пример трансформации Факультета исторических и политических наук (ФИПН)

1. Команда разработчиков практики.

Рожнёва Жанна Анатольевна, и. о. декана ФИПН

Соколов Виктор Юрьевич, доцент ФИПН

2. Факультет/подразделение, где реализуется программа. Факультет исторических и политических наук (ФИПН)

3. Годы реализации. С 2017 г. (активно с 2019 г.).

4. Модель программы. «Широкий бакалавриат».

5. Цели программы.

В широком смысле цель проекта по переходу ФИПН на модель «широкого бакалавриата» – сделать образование современным, более качественным и интересным для студентов. Команда видит, что образование, выстроенное в логике «широкого бакалавриата» изменит образовательные (а впоследствии профессиональные и жизненные) стратегии студентов от пассивных к инициативным, проактивным.

В то же время модель «широкого бакалавриата» была выбрана как форма, позволяющая, во-первых, найти баланс между узкой профессиональной подготовкой и широким гуманитарным образованием, а во-вторых, объединить образовательные возможности семи образовательных программ и оптимизировать издержки на их содержание.

6. Учебные планы (как устроены).

Весь бакалавриат на факультете поделен на две части: «малый» (1–2 курс) и «большой» (3–4 курс) бакалавриат. Все студенты поступают не на конкретную программу, а на факультет и за счет широкого набора профессиональных проб и тьюторского курса «Образовательное проектирование» определяются с конкретной программой после второго курса. Сами программы представляют из себя профессиональный трек (специализацию), но при этом остаются открыты для студентов разных программ, которые могут разово «заходить» в программу за каким-то конкретным образовательным ресурсом. Таким образом, каждый студент на факультете

может формировать индивидуальную траекторию, набирая ресурсы из разных программ, и формировать относительно уникальный набор компетенций.

7. Преподавание (как преподают / ключевое требование к ППС).

Пока команда не сформулировала четких требований к преподавателям в новой модели. Несколько основных требований, которые не назывались напрямую, но считаются из обсуждений с командой – это то, что преподаватель должен уметь четко формулировать результат своего курса/модуля в компетентностном залоге и стабильно доводить студентов до этого результата; также в фокусе внимания команды лежит интерес студентов к образованию, поэтому можно предположить, что преподаватель должен использовать в своей деятельности технологии и форматы с высоким уровнем интерактивности и вовлечения студентов в образовательный процесс.

8. Ключевые структурные элементы (без которых программа не реализуема и обеспечивающие ее уникальность).

Во-первых, прием студентов на факультет, а не на программу. Во-вторых, открытость и кооперация образовательных программ внутри факультета. В-третьих, программа как набор образовательных ресурсов, доступных каждому студенту факультета. В-четвертых, свобода выбора студентов в формировании индивидуальных траекторий. В-пятых, профессиональные пробы и тьюторское сопровождение (на 1–2 курсе).

§ 5.1. Исходные убеждения, история и методологические установки

Модель «широкого бакалавриата», которая осмысливается и проектируется командой факультета исторических и политических наук (ФИПН) на протяжении последнего времени, предполагает достаточно глубокие изменения существующего сегодня образовательного процесса. Надо отметить, что данная модель релевантна так называемой модели «2 + 2 + 2», переход к которой обсуждается в масштабе всей национальной системы высшего образования. Напомним, что основное место в этой модели занимает предложение перестроить программы бакалавриата таким образом, чтобы студенты могли выбирать свое профессиональное направление или специальность после второго курса. Фактически разные универси-

теты выстраивают разные вариации этой модели, но основной посыл – дать студентам возможность более осознанно подойти к выбору своего направления.

Несмотря на то, что работа на ФИПН над проектом «широкого бакалавриата» началась еще до массового обсуждения модели «2 + 2 + 2», можно сказать, что «широкий бакалавриат» является одним из возможных вариантов реализации этой модели.

Историческое образование в университете ведет свою историю с 1917 г. На протяжении своего существования исторический факультет обладал ресурсами для привнесения нового в жизнь университета – так на его базе зародились три научно-учебных подразделения: философский факультет, факультет психологии, институт искусств и культуры.

Сегодня факультет один из крупнейших в университете. В его структуре 10 кафедр, 2 музея, 3 лаборатории и несколько научно-образовательных центров. На ФИПН реализуются 7 направлений подготовки, полностью покрывающих собой две укрупненные группы направлений (УГН) (41 УГН – зарубежное регионоведение, регионоведение России, политология, международные отношения и 46 УГН – история, документоведение и архивоведение, антропология и этнология). Представленные направления достаточно широкие. Поэтому на факультете делается ставка на качественное гуманитарное образование и развитие soft skills (владение иностранным языком, умение перерабатывать большие объемы информации, умение заявлять и отстаивать свою позицию, аналитическое мышление). Профессиональные компетенции формируются в программах неравномерно: например, программа по документоведению является профессиональной, выпускники которой легко встраиваются в современный рынок труда, а, например, программы по истории и антропологии значительно менее практикоориентированные, поэтому их студентам нужно добирать узкие профессиональные компетенции за пределами программы.

Для преподавательского состава характерны высокий уровень экспертности в своих предметных областях и тематиках, преданность факультету в лучшем смысле этого слова и готовность вкладываться в студентов. В то же время в силу возрастных и идеологических особенностей многие преподаватели не готовы экспериментировать, меняться сами, перестраивать образование, оставаясь сторонниками традиционного исторического образования. Существует дефицит исследовательских

кадров, фундаментальных работ по актуальным в международном научном сообществе темам. Тем не менее в последние несколько лет на факультете сформировалась устойчивая группа сотрудников, использующих современные педагогические форматы и технологии, отказавшихся от стандартного лекционного формата. На сегодняшний день на многих факультетах первокурсники отмечают непрофильную для них историю как самый интересный или один из самых интересных курсов именно за счет того, как организована работа на занятиях.

На факультете обучается почти 700 студентов бакалавриата. Из них 55% учатся на бюджетной основе и 45% на договорной, что говорит об относительно хорошем спросе на программы ФИПН. С одной стороны, факультет один из лидеров в университете по количеству студентов с высокими входными результатами. В 2017 г. 15% (самый высокий показатель в университете) первокурсников с входными баллами ЕГЭ выше 90 обучались на ФИПН. Средний проходной балл на направления 41-й группы в последние два года остается на уровне 262 баллов. 63% студентов на них учатся платно, что составляет 82,4% от общего числа обучающихся на договорной основе. Больше бюджетных мест и более низкий проходной бал (243,3 в 2018 г. и 224,3 в 2019 г.) у направлений 46-й группы. Всего 19% студентов этих направлений обучаются на договорной основе.

С другой стороны, на факультет поступают в том числе те, кто не смог поступить на другие гуманитарные факультеты в ТГУ или на аналогичные направления в столичных вузах.

Не все студенты нацелены на получение образования. Среди набора 2019 г. 19% пришли, чтобы получить диплом, 26 % – найти себя, свою профессиональную область. Значительная часть студентов приезжает из малых городов Сибири, в том числе Кемеровской области. На политических направлениях обучаются студенты из стран ближнего и дальнего зарубежья. Наблюдается разрыв среди студентов по культурному бэкграунду, владению русским и иностранными языками, мотивации.

Администрация и преподаватели отмечают, что студенты ФИПН проявляют себя активно во внеучебной деятельности: работает профбюро, проходят традиционные массовые мероприятия, студенты участвуют в университетских и городских мероприятиях в качестве волонтеров, в творческих конкурсах. Но на учебную деятельность активность преимущественно не распространяется, после первого курса с каждым годом за-

метно падает успеваемость. Тяжело идет научно-исследовательская работа студентов. Обследование факультета, проведенное по запросу ректората внешним экспертом, показало, что не просто студенты перестали учиться, но и преподаватели и администрация смирились с этим. В свою очередь коллектив факультета на одной из стратегических сессий пришел к пониманию, что необходимо меняться, так как интерес студента к тому образованию, которое дает факультет катастрофически снижается, что и может являться причиной большого количества должников на старших курсах.

Студенты, которые при общественной активности смогли сохранить интерес к учебе, заметны и как выпускники. Есть отдельные истории успеха по каждому направлению: сотрудники ООН, исследователи, преподаватели, сотрудники международных компаний. Известно, что часть выпускников-историков работают или пробовали себя в образовании. Выпускники направлений с большим объемом иностранного языка часто занимаются репетиторством, преподают английский язык в Китае. Есть те, кто уходит в другие индустрии (спорт, красота, общественное питание). Системно за судьбой выпускников следят только на направлении «Документоведение и архивоведение», также активно привлекают их к реализации образовательной программы.

При этом студенты, которые побывали на зарубежных стажировках, отмечают в качестве главной особенности зарубежных университетов широкие возможности самостоятельного выбора дисциплин, тем исследований и проектов. И в этом плане хочется, чтобы потенциал создания такой избыточной и вариативной среды, который есть на факультете за счет его размеров и большого количества программ, был реализован.

Команда факультета выделяет несколько основных проблем и трудностей, которыми продиктована необходимость перемен:

1. Кризис профессиональной идентичности. На сегодняшний день у факультета нет консолидированного ответа на вопрос «Кто наш выпускник?», и, кроме того, можно наблюдать некоторое размытие границ между отдельными программами на ФИПН, поскольку и отдельные команды программ не могут четко ответить на вопрос про своего выпускника. В сумме получается, что большинство программ готовят «абстрактного историка» с незначительными различиями.

2. Другая трудность связана с тем, что на факультете есть программы, в которые вкладываются ресурсы, они интересные, но достаточно

«бутиковые»), и если образовательные возможности, которые есть в этих программах, не будут доступны всем студентам факультета, то содержать эти программы для факультета становится невыгодно.

3. Низкая мотивация студентов (несмотря на высокие входные показатели) и неготовность быть проактивными и ответственными – с одной стороны, и неготовность многих сотрудников быть гибкими и менять способы преподавания – с другой. Такая ситуация характерна для большинства программ и университетов в России. Выделение этого фактора – это не попытка обвинить в низкой динамике изменений студентов и преподавателей, а скорее фиксация дефицита внутренней интенции и энергии, которая жизненно необходима в ситуации перемен.

4. Линейный характер образовательного процесса, в котором студент не субъект своего движения (так называемая образовательная труба) не соответствует характеру современной жизни и рынка труда: нелинейность, постоянные ситуации личного выбора, каждый человек сам строит свою траекторию и несет ответственность за свое движение.

Все это приводит к снижению качества образования, а студентам становится попросту неинтересно учиться на факультете.

Поэтому целью новой образовательной модели ФИПН стало принципиальное изменение стратегии обучения студентов для формирования через постоянные ситуации выбора компетенций мобильного и инициативного поведения на рынке труда и в жизни.

Таким образом, образование на факультете должно стать результатом множества личных выборов каждого студента, помогать не бояться будущего и неопределенности, брать на себя эту ответственность.

В то же время модель «широкого бакалавриата» была выбрана как форма, позволяющая объединить образовательные возможности семи образовательных программ и оптимизировать издержки.

§ 5.2. Как устроен «широкий бакалавриат» на ФИПН

Все 4 года бакалавриата делятся на 2 этапа: 1–2 курсы – «малый» бакалавриат и 3–4 курс – «большой» бакалавриат.

«Малый» бакалавриат (Рис. 30) является пространством и временем для профессионального самоопределения, т. е. возможности для студента сформулировать осознанный образовательный заказ и выбрать дальнейшую траекторию своего движения. Такое самоопределение становится возможным благодаря насыщению образовательного процесса профессиональными пробами по разным направлениям подготовки, осуществляемым на факультете, курсу тьюторского сопровождения «Образовательное проектирование», на котором со студентом обсуждаются его интересы, цели и будущая образовательная траектория, рефлексировается опыт проб, анализируется ресурсность разных программ на факультете.

Первые 2 года: «малый» бакалавриат



Рис. 30. Структура «малого» бакалавриата (1–2 курс)

В то же время «малый» бакалавриат решает другие образовательные задачи: во-первых, это формирование «ядерных» компетенций, определяющих на сегодняшний день человека с высшим образованием и формирующих идентичность выпускника ТГУ (здесь в модель включается общеуниверситетское «Образовательное ядро бакалавриата»); во-вторых, это формирование общего профессионального ядра, которое позволяет

при разнообразии траекторий на третьих-четвертых курсах удерживать факультетскую и профессиональную идентичность и общаться студентам на одном языке (базовые профессиональные курсы); в-третьих, это постепенная адаптация к новой среде факультета и университета без психологического стресса, который зачастую связан с необходимостью неподготовленного выбора.

«Большой» бакалавриат (Рис. 31) в какой-то степени может показаться привычным форматом университетскому сообществу, поскольку на 3–4 курсе центральное место занимает освоение норм профессиональной деятельности. На этом этапе студент попадает на выбранный им профессиональный трек (в конкретную основную образовательную программу (ООП)), но при этом он может дорабатывать свой уникальный набор компетенций, выходя за рамки выбранного трека за счет ресурсов других программ. Максимальная открытость программ для студентов факультета и возможность постоянно выбирать и «добирать» компетенции в других программах – одно из базовых положений новой модели.

Вторые 2 года: «большой» бакалавриат



Рис. 31. Структура «большого» бакалавриата (3–4 курс)

Выработав эту модель, команда факультета столкнулась с большим количеством вопросов и трудностей, которые касаются как самой модели, так и ее воплощения в реальном образовательном процессе.

Основной момент осмысления сегодня – что такое **возможность** перехода, а не его обязательность. Одни студенты приходят изначально на-

целенными на определенную нишу, что подтверждают материалы портфолио, собранные тьюторами. Для них 1–2 курс не должны быть потеряны. Другие студенты (в отдельные годы их больше половины) – это неопределившиеся. Их движение в «малом» бакалавриате должно быть выстроено иначе. Как это совместить в структуре программы до сих пор не ясно.

Интеграция образовательных программ по модели «широкого бакалавриата» предполагает их перестройку. Программы, которые реализуются на факультете в настоящий момент, ориентированы на государственные образовательные стандарты и составлены механически. В них не считаются принципиальные профессиональные отличия (стержень программы), нет понимания, за какие компетенции и другие результаты обучения будет отвечать конкретная программа, если она будет реализовываться в общем поле с шестью другими. Поэтому основная задача факультета – определить эти различия. Сегодня такую работу ведут команды трех направлений подготовки: история, документоведение и архивоведение, антропология и этнология. Предварительно команды разработчиков сделали следующие ставки: у студентов-историков в программе формируется историческое мышление, у антропологов – этнографическое воображение, а документоведы более практико-ориентированы – получают профессиональные навыки, позволяющие организовать документооборот и другие важные процессы организации в цифровой среде. В начавшейся работе команды работают с образовательными программами, модулями и курсами через образовательные результаты.

Это значит: 1) что результаты должны быть проявлены и понятны; 2) они должны быть достигаемы и измеримы; 3) они должны быть разные.

Меняется роль образовательной программы. Согласно модели студенты поступают на факультет, а не конкретную программу. Программы становятся набором ресурсов, а какой объем этих ресурсов выбрать решает студент, а не программа, как раньше. Дисциплины позволяют студенту научиться тому, что преподаватели умеют сами. Нам даже кажется, что команда факультета делает попытку перехода от программного способа построения образовательного процесса к средовому. «Программы должны показывать, чему они могут научить и это должно отличаться: если историки про историческое мышление, значит, они должны это показать, то же самое про этнографическое воображение, про цифровые скиллы документоведов. Вот я мыслю программы, как такие держатели ресурсов,

которые позволяют человеку увидеть и выбрать, чем он будет заниматься и чему он будет учиться» – считает и. о. декана ФИПН Ж. А. Рожнёва.

Руководитель факультета признает, что такая модель похожа на Liberal arts, но в рамках одного факультета. В перспективе рассматривает возможность партнерства с другими факультетами – как минимум видит места для IT и журналистики.

Команде, занимающейся преобразованием образовательной модели факультета, хочется, чтобы студенты независимо от того, как они попали на ФИПН, реально учились в той среде, которая создается, были активны и ответственны.

Основной механизм модели «широкого бакалавриата» – постоянные ситуации выбора. Само умение выбирать – это уже важный результат образования, который востребован и после окончания университета. В первую очередь необходимо выбирать результат, который студент хочет получить.

В то же время среда с частыми ситуациями выбора должна создавать конкуренцию между преподавателями и вести к росту качества. На сегодняшний день на факультете есть единичный пример такой конкуренции: есть две дисциплины по археологии – для историков и для археологов. Студенты обсуждают, как у кого проходят занятия, и некоторые из них заявляют о желании перейти в другую группу.

При работе с учебными планами значительно сократили количество лекций, примерно 65% занятий во всех программах – практические. Постепенно решается вопрос педагогических технологий, т. е. в каких форматах проводить практические занятия, очевидно, что не только в семинарском. Это вопрос проектирования всей образовательной деятельности студента.

На факультете есть опыт организации курса по технологии PBL (Problem Based Learning – проблемно-ориентированное обучение). В 2019/20 учебном году его прошли студенты, которые обучались в «Образовательном ядре бакалавриата» и показали лучшие результаты по сравнению с теми, кто через «Ядро» не проходил. Обратная связь показала, что им понравилось быть самостоятельными.

Более серьезную позицию занимают игровые мероприятия, создаются новые пространства для профессиональных проб: игровые модели исторических событий (Венский конгресс, Парижская конференция) и

классическая модель ООН; Школа студенческих инициатив как проба метода дизайн-мышления и проектной деятельности; дискуссионный клуб по международным отношениям, на котором обсуждаются актуальные вопросы внешней политики, проводятся встречи по видеосвязи со студентами и преподавателями из других стран (на английском языке); викторины по страноведению, в организации которых участвуют преподаватели кафедры международной деловой коммуникации и студенты; мероприятия сообщества Anthropolife при кафедре антропологии и этнологии о возможностях нестандартных антропологических исследований (например, антропология мира Гарри Поттера, антропология космоса и т. п.); школы по регионоведению России (решение кейсов, обучение визуальному представлению открытых региональных данных). Студенты выделяют мероприятия из этого списка как наиболее ресурсные в первом семестре обучения.

§ 5.3. Этапы трансформации

Подходы к трансформации образовательного процесса на факультете начались с 2017 г., но аккредитация всех образовательных программ и последовавшая за ней разработка собственных образовательных стандартов отнимали большую часть временных и интеллектуальных ресурсов. Начать более-менее активные действия для перехода к модели «широкого бакалавриата» получилось только в 2019 г.

Первым шагом стала «пересборка» образовательных программ с их руководителями в компетентностной логике. В результате программы стали компактнее и более внятные с точки зрения стержневого содержания.

Постепенно во всех программах в первые два года включили «Образовательное ядро бакалавриата» вместо ряда общеобразовательных дисциплин, разбросанных на протяжении всего обучения.

Сильнее всего преобразилась программа направления «История», где теперь 20% – это обязательная часть и 80% – вариативная, которая организована по трекам. К сожалению команды разработчиков, треки организованы по тематическому, а не деятельностному основанию: история России, история Европы и Америки, Восточная история и археология. Различение треков позволит «проиграть» ситуацию выбора, чтобы корректировать ее дальше. Пока в каждом семестре студентам нужно выбирать по

два трека, в новом семестре можно как продолжить их изучение, так и поменять. Студенты сами определяют приоритеты, но при распределении решающее значение имеет успеваемость: в первую очередь по первому приоритету распределяются студенты с более высокими баллами. Тем не менее у преподавателей есть опасение, что студенты выберут только один трек, и выступают против такой модели. Другим важным местом выбора, как и в традиционной модели, являются специальные семинары, которые выбираются исходя из научных интересов студента.

С осени 2019 г. в учебный план на первом курсе включен факультативный курс тьюторского сопровождения для студентов всех направлений «Работа с образовательным портфолио», направленный на формирование образовательного запроса. С осени 2020 года курс был переименован во «Введение в образовательную деятельность» и вошел в основную часть учебного плана, т. е. стал обязательным для всех первокурсников. Тьюторы курса выводят студента в рефлексивную позицию, помогают найти подходящую возможность совершить пробу, необходимую для самоопределения и развития собственных компетенций (и общепрофессиональных и профессиональных), которые им необходимы в контексте своей индивидуальной траектории.

Следующим шагом перехода к модели «широкого бакалавриата» является активная работа с руководителями образовательных программ. С одной стороны, руководитель каждой программы должен ответственно заявить, какое место в модели будет занимать его программа. С другой, предстоит решить, как организационно и нормативно выстроить работу руководителей программ в такой модели, потому что программа в ней – это элемент, подчиненный общей идее, но в то же время образовательная программа – это всегда авторская вещь. Руководитель образовательной программы в «широком бакалавриате» становится, по сути, руководителем специализации или профессионального трека, который доступен студентам для выбора.

При построении такой модели нужно ответственно работать с абитуриентами. Чтобы к 2022 г. модель начала работать в полную силу, факультет видит необходимым ввести английский язык в качестве вступительного испытания. Важно доступно объяснять, чем такая модель отличается от обучения в других вузах, зачем факультету их ответственное и субъектное отношение к своему образованию. Совершенно другую роль

играет в этом процессе образовательная программа направления и рабочие программы дисциплин как документ. Они становятся базовой формой коммуникации не только с абитуриентом, но и студентом, который выбирает свой трек в «большом» бакалавриате. Имеющиеся шаблоны заточены для внешних проверок, но не внутренней коммуникации со студентами. Они должны быть интуитивно понятны, а не требовать отдельной задачи по обучению студентов работать с ними. Факультет вынес предложение учебному управлению о переработке шаблонов этих документов, чтобы они стали рабочим инструментом для коммуникации.

Результат реализации модели предполагает, что каждый выпускник имеет свой уникальный набор компетенций, в который входят ядерные компетенции политических и исторических направлений. С одной стороны, в современном мире понятие профессии устаревает, практически не остается четко очерченных профессий, а есть профессиональные сферы, границы которых зачастую очень условны. С другой стороны, студенты, несмотря на свой возраст, приходят в университет фактически подростками с желанием стать взрослыми, а взрослый обладает профессией. Учитывая это, факультет делает фокусировку не на профессии, а на профессионализации.

§ 5.4. Место профессиональной подготовки в «широком бакалавриате»

В то же время профессионализация всегда выстраивается вокруг каких-то профессиональных норм. Поэтому так важна задача определить концептуальные различия направлений подготовки: нужно найти конкретные и понятные «рабочие» навыки (*hard skills*), которые лягут в основу профессиональных треков в «большом» бакалавриате. Пока что этот вопрос на этапе обсуждения. Более ясная ситуация в направлении «Документоведение и архивоведение»: выпускники обычно выстраивают карьеру внутри этой профессиональной сферы либо в смежных областях. Профессиональные границы выпускников направления «История» очень размыты. «Обычно, говоря про историков, сразу думают про преподавателей, но в программе у нас этого вообще нет, программа как бы даже противостоит этому восприятию. А я говорю, может быть, мы будем делать классных современных креативных педагогов, которые не конкретно про

школу, а про историческое образование. Но они [разработчики программы] пока держатся за подготовку исследователей. Хотя какого качества получаются исследователи и нужны ли они в таком количестве – вопрос» – комментирует руководитель факультета Ж. А. Рожнева. Значительная часть выпускников «Международных отношений» работают в сфере обучения иностранному языку, часть работает специалистами по внешним/международным связям в различных компаниях, некоторым удается попасть в дипломатическую сферу. Не очень понятен вопрос трудоустройства и профессиональных траекторий антропологов, поскольку это новое для факультета направление, на котором был только один выпуск.

Профессиональные нормы должны появляться в образовательном процессе из профессионального сообщества. Ведется работа по выстраиванию коммуникации с внешними партнерами. Сложилась коммуникация с работодателями у документоведов. Здесь насыщенная база практик, работодатели понимают, в чем специфика студентов, готовы воспринимать наше техническое задание к организации практики. У руководителей направления хорошая связь с выпускниками-документоведами: они разговаривают друг с другом на одном языке, выстраивают систему трудоустройства выпускников. Это единственная программа, где работают преподаватели-практики.

В этом году впервые и очень успешно студенты-международники прошли практику в Россотрудничестве. Поворот в сторону аналитической и проектной деятельности в организациях, ориентированных на международное сотрудничество, – один из вариантов «уникальности» направления.

§ 5.5. Управленческие и организационные условия

На данном этапе у команды в этой области больше вопросов и трудностей, чем ответов и решений. На сегодняшний день очевидно, что те нормы и управленческие механизмы, которые существуют в университете, нужно менять, чтобы реализовать модель «широкого бакалавриата».

В этой модели возрастает потребность в построении коммуникации между студентами, факультетом, преподавателями.

Обратная связь становится естественным и неотъемлемым элементом учебного процесса. Она предполагается по итогам прохождения каждой дисциплины и нужна, чтобы, с одной стороны, зафиксировать

статус-кво (т. е. как прошла данная дисциплина глазами студентов), а с другой – наметить точки изменения и роста. Механизм обратной связи не предполагается использовать для наказания, скорее для формирующего оценивания.

В 2019 г. программы стали более компактными по количеству дисциплин в семестр (с 12 сократили в среднем до 5), у студентов стало по 1–2 пары в день. Времени на подготовку появилось больше, успеваемость улучшилась, но незначительно. Для организации свободного времени студентов тоже нужно предлагать специальные формы или условия, в которых они создадут их самостоятельно.

ФИПН, вероятно, единственный факультет, где студенты представлены в ученом совете. Проблема состоит в том, что они делают это формально: 2 человека (председатель профбюро и выборный представитель) исправно ходят, голосуют, а реальной коммуникации с преподавателями не складывается. Преподаватели активно выступают против включения студентов в ученый совет. В представлении декана факультета студенческое сообщество должно понимать значение того, что в ученом совете факультета есть два их представителя. Они должны стать настоящими коммуникаторами, но в данный момент являются «распространителями слухов». Активная двусторонняя коммуникация в этом пространстве может способствовать большей прозрачности. Пока складывается ощущение, что студенты деканату и преподавателям чего-то недоговаривают, а те, в свою очередь, от студентов что-то скрывают, и это не дает факультету в целом двигаться вперед.

Более значимой в модели «широкого бакалавриата» становится позиция руководителя образовательной программы (РОП). Теперь для руководства факультета возникает задача организовать коммуникацию и интеграцию разных команд и программ на факультете. И в то же время важно стремление к кооперации от самих РОП. Должна быть отдельная группа людей, которые удерживают факультет как целое и при разнообразии и относительной автономии программ обеспечивают общую факультетскую идентичность. В то же время деятельность РОПов на общеуниверситетском уровне остается нормативно не обеспечена: по словам руководителя бакалавриата по международным отношениям «Положения о РООП нет и не предвидится, хотя его уже разработали. А без него РОП перегружен, его статус не определен, компетенции и полномочия тоже».

Факультет должен перейти к доминированию горизонтальных связей, которые должны породить управленческие решения. Организационные детали этого процесса пока что не ясны. Основное внимание сейчас уделяется построению устойчивой коммуникации между РОПами.

РОП становится держателем идеи и содержания, а к нему нужны сервисы, учебно-вспомогательный персонал (УВП). Сейчас УВП распределен между кафедрами (преимущественно), лабораториями и деканатом. В едином пространстве факультета весь УВП должен быть общефакультетским: есть большие блоки задач, связанные с созданием и поддержанием информационного пространства, образовательного процесса, есть небольшая часть, связанная с функционированием кафедр. Вдобавок все это требует значительно более высокого уровня координации, чем существует сейчас. Возникает противоречие в работе с кафедрами: их роль в образовательном процессе становится непонятна, но при этом все ППС привязаны к кафедрам.

Большой блок нормативных ограничений: нет рабочих сценариев приема в единое пространство факультета, часть программ перешли на самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты, а часть нет; отсутствует кадровая политика, непонятно как формировать штат ППС (появляется внутренняя мобильность), мы не можем развивать ППС; потребность в сервисе, который помогает делать педагогический дизайн курсов и модулей.

Не хватает сервисов, поскольку РОП – позиция относительно новая, люди, которые эти позиции занимают, перегружены, им не хватает компетенций, в основе их понимания часто по-прежнему остается дисциплинарная логика, а не компетентностная.

С одной стороны, сложность – внешняя нормативная: не понимаем, как принимать, не понимаем, как потом разделять; возникает много вопросов с языками. С другой стороны, мы по-прежнему не можем сами выделить компетентностную составляющую деятельности профессиональной. По сути, все программы настроены на аналитику, которая от программы к программе отличается только предметным содержанием, а с точки зрения деятельности они не могут себя отличить друг от друга.

Декан ФИПН Ж. А. Рожнёва

Аналитическая карта: «широкий бакалавриат» факультета исторических и политических наук (ФИПН)

Для того что бы подвести итог обзора образовательной программы мы предлагаем вам аналитическую карту управления проектом, с кратким комментарием к каждому пункту.

Критерии оценивания	Комментарий
I. Замысел проекта	
Команда имеет четкий замысел программы (сформулированы ее миссия, цель и задачи; аргументирована/обоснована логика программы)	У команды довольно четкое и обоснованное видение новой образовательной модели, есть понимание почему и зачем они это делают. Цели и задачи не сформулированы в чистом виде в отдельном документе, но на данном этапе, возможно, в этом нет необходимости
Команда оценила потенциальные риски, связанные с реализацией проекта? Что может не сработать так, как задумано, или сработать не совсем так? Почему? Можно ли свести эти риски к минимуму? Если да, то каким образом?	Не очень явно командой проговаривались риски, связанные с набором студентов и сложным устройством модели «широкого бакалавриата»
Команда оценила возможные позитивные и негативные эффекты программы, являющиеся прямыми или косвенными, запланированными или непреднамеренными следствиями ее реализации?	В большей степени команда прорабатывала позитивные эффекты (как планируемые), негативные (как возможные) остались
Образовательный продукт соответствует определенным «потребительским» качествам с точки зрения заказчика «что, кто и для чего „его“ будет использовать»	Не совсем понятно, кто заказчик. Если говорить про студента как потребителя, то он занимает важное место в новой модели, она стала студентоцентрированной. Если заказчик – университет, то нужно отметить, что такая трансформация соответствует стратегии ТГУ
Эффективность образовательного продукта имеет доказательную базу и свидетельства его соответствия целевым качественным характеристикам	Проект еще находится на стадии реализации и оценивать результативность пока объективно рано. Отчасти анализ

Критерии оценивания	Комментарий
	результатов первого года реализации тьюторского курса показал, что предпринимаемые изменения начинают давать запланированные результаты
II. Реализация проекта	

Содержание программы

Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную содержательную модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (инвариантные и вариантные компоненты, взаимосвязи, принципы, логическая последовательность/уровневость построения образовательного материала/контента, возможности построения индивидуальных образовательных выборов студентов)	Из проведенных интервью сложилось мнение, что пока команда хорошо проработала только концепт. Учебный план, логистика, методический слой пока не проработаны
Команда образовательного проекта имеет конкретизированную, описанную и обоснованную технологическую модель, обеспечивающую «выход» на образовательный продукт (виды учебных и внеучебных организованностей: форм, методов, средств, технологий, способов доставки предметно-научного контента)	См. предыдущий комментарий

Кадровое обеспечение и требования к компетенциям

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные данные о необходимой штатной численности ИПС (ставки, люди) и требования к их компетенциям (для каких дисциплин/организованностей и с какими компетенциями нужны преподаватели и другие сотрудники, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса (на одну группу студентов))	Команда проекта более-менее понимает требования к руководителям образовательных программ и преподавателям в новой модели, но конкретных и объективированных требований пока нет
---	---

Критерии оценивания	Комментарий
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм формирования штата ППС и других сотрудников, исходя из их ролевого функционала для обеспечения учебного процесса	В кейсе указано, что команда выделяет эти моменты как пока не решенные и одни из проблемных для реализации проекта
Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм поддержания и наращивания компетентностного уровня (в области предметного содержания, образовательных технологий, поддержки электронных форматов обучения, методической компоненты и т. п.) преподавателей и сотрудников, участвующих в обеспечении и реализации проекта	
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные предложения по функционалу для институционализации новых ролевых позиций, участвующих в реализации и организации проекта	У команды есть понимание функционала для руководителей образовательных программ, тьюторов, учебно-вспомогательного персонала, роль которого немного меняется в новой модели

Ресурсное обеспечение

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации лабораторно-аудиторного фонда (вместимость, назначение и количество оборудования на одну учебную группу)	—
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к затратности (финансовой) на реализацию образовательной и ресурсной составляющих	—
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные требования к организации среды, в том числе электронной, поддерживающей разные образовательные форматы	—

Критерии оценивания	Комментарий
---------------------	-------------

Учебно-методическое обеспечение

Команда образовательного проекта имеет нормативный пакет документов на образовательный продукт	–
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные методические требования фиксирующие: содержательно-технологический ход реализации дисциплин; наличие верифицированных контрольно-измерительных материалов / оценочных средств для проведения разных форм оценки и аттестации образовательных достижений студентов; формы сопровождения обучающихся	–

Организационное обеспечение

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия внутри проекта (советы, комиссии, семинары)	Есть устойчивая коммуникация с руководителями образовательных программ
Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты, взаимодействует во внешнем контуре проекта (например, формирование расписания, передача учебной нагрузки, предоставление аудиторного фонда, позиционирование программы, организация практик, развитие программы – стратсессии и т. п.)	Проводились факультетские стратсессии (нет информации, насколько это постоянный формат)

III. Общий контур управления

Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные позиции и их функционал в проекте с точки зрения реализации соответствующей деятельности и обеспечения выхода команды на целевой образовательный продукт	В команде проекта мы увидели три позиции: декан, руководитель образовательной программы, методист
--	---

Критерии оценивания	Комментарий
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные механизмы сбора, анализа информации об образовательной программе (кто, на какой основе, как используется мониторинг и оценка качества, обратная связь) с целью ее корректировки</p>	<p>Команда проекта обозначила выстраивание системы обратной связи как актуальную задачу</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированный, описанный и обоснованный механизм принятия управленческих решений (кто, на основе какой информации)</p>	<p>—</p>
<p>Команда образовательного проекта имеет конкретизированные, описанные и обоснованные формы, цели, задачи и результаты взаимодействия на разных уровнях управления образованием НИ ТГУ (внешним контуром) в решении стратегических вопросов проекта</p>	<p>Обсуждалось возможное взаимодействие с учебным управлением относительно работы над новыми форматами документов образовательных программ; обсуждалось менее конкретно возможное взаимодействие с факультетами</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлексовала полученный инновационный опыт, на основе которого возможно качественное сопоставление и его анализ в отношении замысла проекта и полученного образовательного продукта (как должно быть – как есть на самом деле; какие есть различия между тем, как должно быть, и тем, как есть на самом деле; в чем причины различий, какими могут быть последствия; какие выводы и рекомендации из этого следуют; каково возможное влияние рекомендаций (если можно его оценить))</p>	<p>Поскольку эта работа началась некоторое время назад, но еще не завершена, команда рефлексирует основные трудности, с которыми столкнулись и что надо сделать, чтобы их преодолеть (т. е. пока не рефлексирует как свершившийся опыт / заверченный проект)</p>
<p>Команда образовательного проекта отрефлексовала полученный инновационный опыт, на основе которого возможен перенос или масштабирование образовательного продукта (организационно-управленческие возможности его отчуждения и/или масштабирования на уровне конкретных предложений по изменениям содержания образования, способов</p>	<p>Предстоит отрефлексовать и проанализировать по окончании проекта</p>

Критерии оценивания	Комментарий
и методов обучения/учения, изменения образовательной инфраструктуры, способов коммуникации, конфигурации образовательной среды, создания институций и сервисов)	Предстоит отразить и проанализировать по окончании проекта
Команда образовательного проекта отразила полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить эффект, пользу, становление новых культурных норм в случае переноса или масштабирования образовательного продукта (что получают студенты, факультеты, университет, общество)	
Команда образовательного проекта отразила полученный инновационный опыт, на основе которого возможно оценить роль проекта / проектной команды для повышения качества образования, трансформации образования	

Аналитический комментарий к карте

Относительно представленных в данной аналитической карте критериев видно, что на данный момент команда больше сфокусирована на проработке концепции (замысла) проекта. На следующем шаге необходимо обратиться к содержанию и другим деталям проекта и поставить его на «организационные рельсы». Уже идет работа над организационными и кадровыми условиями. Возможно, данная аналитическая карта окажется полезна команде для своего рода самоконтроля, поскольку отражает комплекс условий, важных для реализации образовательного проекта.

При этом есть предположение, что не по всем пунктам, которые имеются в аналитической карте команде необходимо формировать отдельный текст, какой-то отдельный документ. Это скорее всего будет необходимо на этапе масштабирования, а на том этапе, на котором сейчас находится этот проект (по сути, это все еще инициативный проект, который живет за счет энтузиазма и воли команды), это может оказаться излишним.

Также важно отметить, что в некоторых моментах дать объективную оценку проекту достаточно сложно, поскольку он довольно масштаб-

ный и представляет из себя трансформацию целого большого факультета с набором образовательных программ внутри, которые меняются с разной скоростью.

Выводы по кейсу № 4

В завершении предлагаем вернуться к фокусировкам, заданным в начале. Отсутствие, с одной стороны, четкой стандартизации той сферы, внутри которой работает факультет, и, с другой стороны, четкого самоопределения относительно того, в какую производственную систему должны встраиваться выпускники, приводит к тому, что факультет хоть и вынужден (в соответствии с формальными нормами и общественными установками относительно высшего образования) заявлять о «профессиональной подготовке», но при этом не может ее обеспечить. Фактически в выстраиваемой новой образовательной модели на сегодняшний день есть перевес в сторону «образования» (а не «подготовки»). В то же время акцент на «образовании» не столько вынужденная мера, сколько осознанная позиция самой команды разработчиков, для которой «образование» возможно только как «само» образование. Это отражается в первую очередь в том, какие результаты выделяются командой как наиболее значимые: смена образовательных и жизненных стратегий студентов от пассивных к проактивным; умение выбирать; умение формулировать личную образовательную цель и образовательный заказ и т. д. Одно из центральных мест в описанном кейсе отводится индивидуализации. Но нам важно выделить, что в данном случае индивидуализация это не дань моде, а именно способ реализации концепта «само» образования.

От «подготовки» команда не отказывается, но этот вопрос на данный момент достаточно проблемный и требует при отсутствии четких профессиональных стандартов в первую очередь самоопределения, а уже потом кооперации с профессиональным сообществом и индустрией (пример НИТs и ВШЖ).

Следующий момент, на котором хотелось бы остановиться, это сама модель «широкого бакалавриата». Она достаточно подробно описана в первой главе аналитического обзора (§ 1.3. Новые программы образования и подготовки) и проиллюстрирована в кейсе ФИПН. Но нам хотелось бы отметить, что из всех трех описанных здесь моделей она больше других подходит для реализации стратегии индивидуализации.

В профессиональной школе изначально жестко задан профессиональный стандарт, которому выпускник должен соответствовать на выходе. В модели Liberal arts, наоборот, процесс подготовки отсутствует полностью. В модели «широкого бакалавриата» он не является краеугольным камнем, но все же присутствует, это хорошее условие для профессионального самоопределения студентов в процессе обучения, вокруг которого можно выстраивать индивидуализацию (индивидуальные образовательные программы) наиболее полноценно.

Другой момент, на который мы хотим обратить внимание читателя – это то, каким способом обеспечивается осознанность выбора специализации (трека/направления), который является ключевым элементом данной модели.

Во-первых, необходимо, чтобы выбору направления предшествовала череда профессиональных проб. На ФИПН, с одной стороны, достаточно богатая событийная среда, через которую студенты могут попробовать понять специфику разных направлений, а с другой, пробы разрабатываются совместно с руководителями программ как отдельный элемент образовательного процесса.

Во-вторых, там, где появляется поле для самостоятельного выбора и движения, закономерно и появление позиции тьютора, задача которого помочь студенту осознать и сформулировать собственные цели и отрефлексировать приобретаемый в первые два года образовательный опыт (в том числе и пробы). То есть эффективность отложенного выбора обеспечивается не просто дополнительным временем на обдумывание, а количеством отрефлексированного опыта, приобретённого за это время.

Часто против таких моделей, расширяющих пространство выбора для студента, приводят аргумент о значительном росте издержек. Но кейс ФИПН отлично показывает, что в случае достаточно большого факультета, такая перестройка образовательной среды ведет к оптимизации.

В то же время нам кажется, что кейс ФИПН среди остальных интересен именно как пример так называемого «браунфилда», т. е. постепенной трансформации достаточно большой, имеющей многолетнюю историю, институции. И в этом контексте особо выделяются организационно-управленческие трудности такого перехода. В первую очередь это сопротивление новым нормам деятельности, критический дефицит внутренней коммуникации, взаимопонимания, согласованности и кооперации.

Крайне интересной кажется в данной ситуации стратегическая ставка факультета на развитие и поддержание субъектной позиции у студентов, формулирование и предъявление ими образовательного заказа факультету, включение студентов в состав ученого совета – это доставляет много неудобств, но в то же время может быть драйвером для изменения со стороны образовательных программ, преподавателей и повышения качества в целом.

Кейсом факультета исторических и политических наук мы завершаем обзор инновационных практик, сложившихся в Томском государственном университете за последнее время. Это, безусловно, не полный список. Однако, как будет описано далее, эти кейсы иллюстрируют принципиальные моменты, которые на наш взгляд определяют то, каким образом будет устроено образование в процессе перехода к индустрии 4.0.

Заключение

Если вернуться в самое начало, то можно заметить, что в данном обзоре были представлены образовательные программы, соответствующие дихотомии «образование и подготовка» и строго самоопределяющейся в ней («Ядро» и НТТ). А также программы, объединяющие в себе оба подхода (ФИПН и ВШЖ). И как стало понятно из обзора кейсов, каждая из них в меру своих сил способна существовать в актуальной формации классического университета сама по себе.

На сегодняшний день «архитектура (топика)» университета формируется тремя одновременно протекающими процессами: выстраивание стратегии университета, разработка новых образовательных программ и встраивание новых программ в общую инфраструктуру университета. Ответы на вопросы о том, как протекают эти процессы, как они взаимодействуют и какой результат возникает, необходимы для принятия осмысленных решений для дальнейшего развития университета. Очень важно, чтобы эти процессы протекали во взаимодействии и усиливали друг друга.

Важный вопрос, который возник у авторов – какое место занимают инновационные образовательные программы в общей топике университета? На него нам ещё предстоит ответить. Ответ на него определяется не только актуальным состоянием университета, но и той стратегией, которая сейчас выстраивается в свете желаемого образа будущего.

Несомненно, что будущее рождается в настоящем и корнями уходит в прошлое. На смену исследовательскому университету пришёл предпринимательский, но и его время уже истекает. Что будет дальше? Может быть экологический университет...

По версии Р. Барнетта, экологический университет вовлечён в различные экосистемы, создавая вокруг себя экосферу. Семь экосистем являются особенно значимыми: знания, социальные институты, личности, экономика, обучение, культура и природная среда. Последние годы университеты сосредотачивали свой интерес в основном на экономике. Экологический университет должен привлечь внимание к оставшимся шести, а также стать связующим звеном единой экосферы.

Будет меняться взгляд и на образовательные программы, а также принципы их построения. Ещё недавно «общеобразовательные» про-

граммы, когда студент изучает дисциплину, совершенно отличную от выбранного им предмета, многопрофильные программы и либеральные искусства, были основным академическим предложением. Далее был предложен иной подход, при котором программы стали строиться вокруг формирования навыков и компетенций. Произошёл переход от необходимости знать должное к необходимости действовать соответствующим образом. Но остаётся вопрос: кто определяет, что должно знать и как необходимо действовать? Кто находится в управляющей позиции в образовании и в случае «знаниевого» подхода, и в случае «компетентностного»? Даже построение ядра компетенций вокруг так называемых экзистенциальных компетенций не снимает вопроса: кто и как формирует это ядро?

Экологическая образовательная программа предлагает увлекательное путешествие через разные экосистемы. Этот опыт разнообразен и ответственен, предоставляет возможности и заставляет принимать критические решения.

Уже сейчас мы видим абрис будущего университета. Студенты становятся самодостаточными обучающимися, т. е. им приходится самостоятельно учиться. Студенты живут в нескольких образовательных пространствах: в своей программе обучения, в кампусе университета, в дополнительных образовательных средах за пределами университета, в других странах. Это заставляет студентов становиться в позицию управляющих процессом собственного образования и создаёт потребность в раскрытии способности самоопределения¹.

Ключевые особенности программ настоящего исследования побуждают начать наше заключительное слово с последней по счету программы, а именно с «широкого бакалавриата» ФИПН. Имеет смысл напомнить, что «широкий бакалавриат» ставил своей целью, с одной стороны, вернуть интерес к образовательному процессу как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, а с другой, пытался разработать новую форму подготовки специалистов гуманитарного профиля. Слово подготовка употреблено здесь неслучайно, программа «широкого бакалавриата» ФИПН так или иначе находится в рамках профессионального дискурса. Ведь команда разработчиков понимает, что специалист гуманитарного профиля – это во многом просто хорошо образованный человек с

¹ Barnett R. The Ecological University. A Feasible Utopia. 228 p.

широким кругозором и культурным бэкграундом, но одновременно с этим они не отходят от фокуса профессионального стандарта специальности, особенно в рамках подготовки историков-исследователей. Для того, чтобы достигнуть поставленных целей, ФИПН в первую очередь пошел по пути предоставления свободы выбора курсов, зафиксировав наиболее ценное профессиональное ядро. Немаловажным стал и отказ от практики поступления на направления, студенты поступают на факультет и используют его как ресурсную базу для индивидуальной образовательной траектории. Таким образом, через насыщение актами выбора студента мотивируют ответственно относиться к процессу своего обучения.

Процедуры выбора, ориентированные на человека, на его экзистенциалы, здесь несколько контрастируют с необходимостью соблюдать идентичность профессионального стандарта. Если речь идет о подготовке профессионалов, в частности исследователей, то модель «профессиональных школ» окажется более эффективной, так как плотнее связана с рынком труда. Но если речь идет об образовании человека и о прививании ему определенной университетской классической идентичности, то сначала надо сформулировать, что эта идентичность собой представляет. Она, безусловно, может иметь профессиональные и отраслевые фокусировки, но должно быть понятно, что находится в ядре: быть может, это особый тип мышления, навыки межкультурной коммуникации или еще что-нибудь. Точно на этот вопрос не может сегодня ответить ни одна из представленных программ.

Очевидно, что программа «широкого бакалавриата» ФИПН стоит перед сложным методологическим выбором, поскольку пытается объединить в себе и деятельность, направленную на образование, и как минимум две профшколы (историки-исследователи и документоведы). В этой связи ход с поступлением на факультет/направление, а не на специальность выглядит перспективным. Дальше необходимо понять, стоит ли выносить общее ядро в пространство университета, обеспечив тем самым широту охвата и избыточную образовательную среду, или факультет сможет обеспечить выстраивание этого ядра своими силами.

В этом смысле неслучайно, что ФИПН вошел в рамках пилотного факультета в программу «Ядро бакалавриата». Эта программа ставит основной целью развитие soft skills, критического мышления и командной работы. Ключевые элементы достижения этой цели – междисциплинар-

ный подход к пониманию окружающего мира и смешанные команды, объединяющие в себе студентов с разных направлений.

«Ядро» предлагает свой вариант ответа на вопрос: что такое идентичность студента Томского государственного университета. Проблема этого ответа заключается в том, что его составные части включают в себя компетенции, которые на данный момент не описаны внятно, например критическое мышление. В чем особая уникальность критического мышления «Ядра»? Если оно не уникально, то почему ему следует учить именно так, а не так как это делают другие программы (очевидно, что все программы так или иначе это делают или пытаются делать)? А если уникально, то как именно? Как было сказано ранее, команда «Ядра» осознает эти дефициты и планирует исследовательские работы в данном направлении.

Ответы на вышеизложенные вопросы важны еще и потому, что «Ядро бакалавриата ТГУ» – это единственная в данном обзоре образовательная программа, которая вышла за пределы факультета и предложила межфакультетское решение. Такая позиция хорошо сочетается с идеей ФИПН принимать студентов на направление, а не на специальность. Этот механизм, вероятно, может быть реализован на надфакультетской основе, предлагая факультетам работать со специализацией, как в рамках «образования», так и в рамках «профессиональных школ». Однако это будет возможно лишь при условии того, что будет найдена аргументативная стратегия, позволяющая убедить факультеты утратить часть своей самодостаточности. Очевидно, что в современных реалиях подобного рода дискуссии вызывают значительное сопротивление.

В любом случае классический университет не может и не должен во всех возможных случаях брать на себя ответственность за встраивание выпускника в систему разделения труда. Однако давать такую возможность, тем более когда на нее существует осязаемый спрос, является адекватным как прагматическим, так и этическим соображениям. Таким образом, представляется актуальным найти баланс между образованием и подготовкой, предоставив студентам возможность выбора: идти совершенствовать свои навыки в рамках профшколы или сосредоточиться на том, что обычно называют современным классическим образованием.

Подобный баланс пыталась найти Высшая школа журналистики, объединив в себе фокусировку «профессиональной школы», но при этом оставаясь в рамках специфики гуманитарного образовательного подхода.

Ее опыт особенно важен, так как демонстрирует плавный переход из состояния классической программы предыдущей формации в программу, отвечающую современным стандартам образования. Она переосмыслила проблему удержания сразу двух фокусов: «образования» и «подготовки». У этого переосмысления есть свои причины. Высшая школа журналистики – это «профшкола», но в рамках гуманитарной дисциплины. Это сразу отрезало ей путь Высшей IT школы, о которой мы поговорим далее. Неустрашимая специфика гуманитарного знания и запрос на индивидуализацию обусловили необходимость сочетать оба подхода.

Для этого было предложено разделение на два уровня бакалавриата: «младшего» и «старшего». В первом случае студентам предлагались программы, направленные на «образование», в частности, на программу Высшей школы журналистики инсталлирована программа «Ядра бакалавриата». Во втором случае целью становится освоение профессиональных навыков, а весь четвертый курс посвящен персональному медийному проекту.

Таким образом, проявляется специфика «профессиональной школы» классического университета – это мыслящий профессионал способный работать не только с инструментами деятельности, но и с онтологиями этой деятельности. Менее явно это будет проявляться в работе Высшей IT Школы, однако даже на первый взгляд чисто индустриальной истории находится место для «классики». Это выражается в практике работы с онтологиями, которые заявлены в исследовательском и предпринимательском треке.

Высшая IT Школа предложила хорошо отстроенную «машинку» по подготовке профессионалов. Ключевая идея в том, чтобы студент уходил в компанию сразу по окончании обучения. Идеальный вариант, когда студента нанимают после прохождения профессиональной практики в ту же компанию. Для того чтобы реализовать подобный эффект, потребовалось, во-первых, наладить контакты с индустриальными партнерами, готовыми предоставить актуальные требования к выпускникам и принять часть студентов для выполнения практики. Во-вторых, изменить учебные планы, выстроить учебный процесс вокруг критических курсов с целью контроля качества обучения. Фактически критические курсы являются ответом на вопрос: а какие конкретно навыки делают профессионалом в области, что я преподаю? Также при разработке учебных планов учитывалась специ-

фика разделения труда в сфере ИТ и специфика разделения труда в нашем регионе. В частности, упор сделан на конкретный технологический стек, поскольку Томск – это рынок заказных разработок. Помимо подготовки junior-программистов, НИТс делает ставку на подготовку исследователей компьютерных наук и разработчиков новаторов. В-третьих, изменить структуру расписания, с одной стороны, увеличить количество контрольных точек, но с другой стороны, снизить объем проверяемых знаний. Что, в свою очередь, позволяет поддерживать одинаковый уровень учебной нагрузки в течение всего семестра. В-четвертых, поменять подход к ППС, отойти от практики распределения нагрузки, а построить отношения по принципу контракта: преподаватель отвечает за построение конкретной компетенции или части компетенции, а не отрабатывает часы.

Проблемы Высшей ИТ Школы зачастую лежат за пределами области программного дизайна: это и нехватка зарплатного фонда для привлечения профессионалов практиков, и в целом определенная экзальтированность отечественного рынка труда, от которого программа зависит. Проблему, которую можно и нужно решать в рамках программного дизайна, – это проблема самоопределения студентов. Эту сложную функцию авторы программы возлагают на критические курсы, в зависимости от результата их прохождения и личных ощущений в процессе обучения студенту предлагается принять решение о том, готов ли он этим заниматься. В этом смысле программа НИТс несколько контрастирует с образовательной моделью «2 + 2 + 2». Иными словами, программа НИТс предлагает выбор либо участие, либо нет. Если ответ «нет», то это неизбежно приводит к тому, что студенту приходится сталкиваться с процедурой перепоступления, со всеми сопутствующими проблемами. Логика модели «2 + 2 + 2» – попытаться этого избежать, давая возможность студенту самоопределиться после двух лет обучения. Таким образом, процедура выбора будет выглядеть более осмысленной, а сам акт перехода из состояния школьника в состояние студента менее травматичным.

Справедливым будет контраргумент, что в рамках «профессиональной школы» возможен только один тип самоопределения: либо участие в ней, либо нет. Это следует из логики «критических курсов» – они являются ключевым содержанием профессиональной деятельности, не освоив их, невозможно называться профессионалом, и тогда обучение в профшколе теряет смысл. В этом месте логика «профессиональной школы» вступает

в противоречие с тенденциями современного классического университета о важности самоопределения внутри университетской экосистемы. Следовательно, имеет смысл рассмотреть вопрос о том, чтобы возможность выбора профессиональной школы начиналась с третьего курса соответствующего направления? Безусловно, должен быть предусмотрен механизм, который позволит вести подготовку талантливых и мотивированных студентов и на более ранних курсах, в частности, через систему факультативов. Очевидно, это нивелирует преимущества программы НИТs в скорости подготовки, junior-программист уже не будет подготовлен за два года. Это вернет его в таймлайн подготовки кадров его предшественника, а именно специальности Института прикладной математики и кибернетики. Но в то же время это позволит классическому университету выполнять миссию своей «классичности» и не создавать самостоятельный колледж в своих стенах (хотя, быть может, это тоже хороший вариант?).

В результате мы имеем четыре очень разные образовательные программы, однако вполне успешно осуществляющих поиск новых ответов на вопрос как преподавать и что. Они опробовали элементы, которые, по всей видимости, имеют потенциал для создания экосистемы университета. Это не означает, что в НИТs надо обязательно внедрять «Ядро» или всем программам следует выстраиваться по модели НИТs. Найти баланс между «образованием» и «подготовкой» в рамках одной программы представляется невероятно сложной задачей. Но если мы говорим о классическом университете, то такой баланс может быть найден на более высоком институциональном уровне.

Вполне вероятно, что нахождение этого баланса есть ключ к сохранению «классичности» классического университета. На наш взгляд, программы настоящего исследования опробовали несколько перспективных элементов, позволяющих обеспечить искомый баланс. Во-первых, это практика приема на факультет или трек, а не на специальность. Что открывает возможность для программы, подобной «Ядру», не быть ограниченной рамками факультетов. Во-вторых, модель «профессиональной школы», опробованная на опыте НИТs и Высшей школы журналистики, описывающая процесс подготовки профессионалов. Очевидно, что с некоторой адаптацией эта модель пригодна и для других специальностей с профессиональным фокусом, например в области подготовки исследователей, как в гуманитарных, так и в технических или естественнонаучных

дисциплинах. Ключевым здесь является наличие критических курсов – портрета профессионала. Критическим курсом для тех, кто самоопределяется в области свободных искусств, должно стать как раз нечто наподобие «Ядра», предполагающего достижение проектного и/или исследовательского результата. В-третьих, ориентация всех программ на создание востребованных продуктов. С той лишь разницей, что продукт в рамках профшколы – это изделие или часть изделия, пригодная для реального рынка подобных продуктов, а для программ с ориентацией на образование – некоторый проект или исследование, отвечающее на рыночный или социальный запрос. В обоих случаях «продуктовость» измеряется тем, насколько результат проекта или исследования студента может быть использован третьими лицами для выполнения их задач и/или удовлетворения их потребностей. В-четвертых, каждая из программ ставила своей целью формирование некоторой общей идентичности, профессиональной или какой-либо иной. Применение этого подхода в масштабе университета должно облегчить междисциплинарное взаимодействие и позволить университету лучше выполнять социализирующую функцию.

Фундаментальные ограничения для этих элементов достаточно ясны из настоящего исследования. Эти ограничения имеет смысл изложить в кратких вопросах. Во-первых, непонятно, что должно являться той идентичностью выпускника классического университета, которую следует культивировать? Во-вторых, как организовать, особенно в свете институциональных и бюрократических ограничений отечественной системы образования, выбор специальностей, фокусировок и профессиональных школ в рамках выбранного трека? В-третьих, какие нужны службы, методики и мероприятия, чтобы поддерживать этот выбор, который не создает административные и экзистенциальные проблемы для участников, а развивает способность выбирать? В-четвертых, как удержать строгость профессионального ядра в новой реальности индивидуализации, пронизывающей, как было показано, даже самые строгие технические школы? И в-пятых, не потеряет ли университет свою «классичность», сфокусировавшись на персональной интенции студента, которая не всегда может быть адекватной?

Что же касается теоретических аспектов данного исследования, то разумным будет еще раз обратить внимание читателя на концепт индивидуализации. Так или иначе, он присутствовал в каждой исследованной

образовательной программе. Несмотря на то, что концепт реализован на разных уровнях (на уровне практики или на уровне индивидуального учебного плана), он тем не менее оказывал весьма существенное влияние на структуру и цели образовательной программы. Интересно и другое, можно заметить, что в независимости от контекста: стандартизировано профессиональное поле или нет; направлена ли программа на освоение практических навыков из актуальной СРТ или растит вольных художников и исследователей; направлена ли программа на освоение фактов о мире или на то, как с этими фактами работать, – главной сложностью остается работа с многообразием. Под это создаются отдельные функциональные роли в командах, для этого создаются внешние службы (тьюторы) в университете. Индивидуализация должна ответить на ключевой дефицит – многообразие должно быть разумным. По гамбургскому счету даже образовательные программы индустриального периода на выходе получали разнообразие лишь на том основании, что каждый субъект был неповторим, хотя и занимался по общей программе. На разных людях одна и та же программа давала неидентичный результат. Смыслом было согласовать это разнообразие настолько, чтобы оно могло продуктивно работать в огромной человекомашине системы разделения труда индустриального периода. Однако это сопровождалось тем, что сегодня принято называть насилием над личностью, что философы двадцатого столетия называли одномерным дискурсом. Большинство из нас согласится, что сегодня это неэффективно и, что самое главное, неприемлемо.

Разумность многообразия выражается в том, что уникальное способно сотрудничать с другим уникальным, усиливая, а не ослабляя друг друга. Это, по всей видимости, и есть подлинная индивидуализация. Таким образом, практически все представленные нововведения в образовательных программах преследуют цель, во-первых, дать студенту возможность самоопределиваться как уникальное, а во-вторых, сделать так, чтобы его уникальное могло продуктивно взаимодействовать с другими уникальностями. Это совершенно не тривиальный вопрос, поскольку просто сделать разное в целом посильная задача, нужно просто не мешать людям быть людьми, но сделать разное, которое вместе способно выйти на новый уровень качества, – это задача невероятной сложности и это вызов всей системе образования.

Список литературы

Беккер Д. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем он не является // Проблемы либерального **образования**. СПб. 2012. 40 с.

Доннелли К., Ризви С., Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. М. 2013. № 3. С. 152–229.

Йергер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М: Греко-латинский кабинет, 2001. Т. 1. 593 с.

Йергер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М: Греко-латинский кабинет, 2014. 216 с.

Коменский Я. А. Великая дидактика. Смоленск: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. 318 с.

Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / И. Ю. Беликова [и др.]; под ред. Г. Н. Прокументовой, Л. В. Весниной // НИ ТГУ, Ин-т инноваций в образовании. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2016. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000551903> (дата обращения: 20.01.2021).

Оценка программ: методология и практика. / под ред. А. И. Кузьмина, Р. О'Салливан, Н. А. Кошелевой. М.: Престо-ПК, 2009. 396 с.

Диалоги / Платон. М.: Эски. Антология мысли, 2015. 768 с.

Barnett R. The Ecological University. A Feasible Utopia. 228 p. DOI: [10.4324/9781315194899](https://doi.org/10.4324/9781315194899).

Щедровицкий П. Г. Проблема педагогики продуктивного действия [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/p1YO410BjXc> (дата обращения: 20.01.2021).

УДК 378.4 (470)
ББК 74.484(2Рос)

Суханова Е.А., Ким А.Т., Отт М.А., Пак В.Д., Плюснин Л.В., Скидан П.Б.

Практика управления качеством образования на основе опыта Томского государственного университета (в II частях). Часть II. Индивидуализация: подготовка, образование, самообразование. Опыт Томского государственного университета по созданию условий для обеспечения нового качества образования. Кейс-исследование трансформации образовательных программ в классическом университете / Томский государственный университет. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. – 168 с. – Серия «Практики управления качеством образования на основе опыта ведущих российских университетов».

ISBN 978-5-907442-64-1 (серия)

ISBN 978-5-907442-75-7 (отд. изд.)

Серия «Практики управления качеством образования на основе опыта ведущих российских университетов» основана в Томском государственном университете в 2021 г. в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее» по поручению Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

© Суханова Е.А., Ким А.Т., Отт М.А., Пак В.Д.,
Плюснин Л.В., Скидан П.Б., 2021

Ответственный за выпуск: М. А. Отт
Редактор: М. А. Отт
Корректор: М. В. Короткая
Подготовка иллюстраций: А. А. Щербинина
Дизайнер: Л. Д. Кривцова

Подписано в печать 31.01.2022 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Гарнитура «Times». Печ. л. 10,5. Усл. печ. л. 9,7.

ISBN 978-5-907442-75-7



9 785907 442757 >